

Лі Цзяоїн

Феноменологія та функції проєктно-технологічної компетентності майбутніх викладачів музичних дисциплін

УДК 378:37.011.3-051:78:005.336.2 (045)
DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-3.8>

Лі Цзяоїн
здобувачка третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
ORCID: 0009-0005-0415-9849

Стаття надійшла в редакцію: 09.07.2025

Стаття прийнята: 03.08.2025

Опубліковано: 14.10.2025

Статтю присвячено дослідженню проєктно-технологічної компетентності майбутніх викладачів музичних дисциплін як феномену, що забезпечує здатність успішно застосовувати проєктні технології для вирішення актуальних завдань музично-освітнього процесу в умовах практико-зорієнтованого навчання. Актуальність дослідження зумовлена зростанням потреби у викладачах музичних дисциплін, здатних розробляти та керувати складними художньо-педагогічними проєктами, що інтегрують творчі, технологічні та рефлексивні аспекти навчання. На тлі окреслення невідомості щодо змісту компетентності, яка цілеспрямовано забезпечувала б таку здатність, було сформульовано мету дослідження, яка полягала в уточненні сутності та ключових характеристик змісту проєктно-технологічної компетентності майбутніх викладачів музичних дисциплін. Методологічні основи дослідження становили компетентнісний і системний підходи, з опорою на які було застосовано методи диспозиційного, функціонального та структурно-змістовного аналізу. Результатом застосування обґрунтованої методології стало визначення сутності проєктно-технологічної компетентності майбутніх викладачів музичних дисциплін, конкретизація характеристик кластерів, які взаємодіють у її змісті (ціннісні орієнтації та професійні настанови; музично-педагогічні та проєктно-методичні знання; навички планування, комунікації та використання технологій; рефлексивні та метакогнітивні здатності; професійний досвід проєктної участі та застосування проєктних технологій), а також визначення функцій (ціннісно-мотиваційна, когнітивно-інтеграційна, операційно-трансформаційна, рефлексивно-регуляторна, контекстуально-проєктивна), кожна з яких пов'язана з окремим кластером досліджуваної компетентності, які у своїй взаємодії забезпечують здатність майбутніх викладачів музичних дисциплін до вирішення завдань із творчого та компетентнісного розвитку здобувачів освіти в контексті їх ефективної підготовки до практичної діяльності шляхом застосування проєктних технологій. Окреслено перспективи подальших досліджень, які полягають у розробленні компонентної моделі досліджуваної компетентності та методики її формування.

Ключові слова: проєктно-технологічна компетентність, майбутні викладачі музичних дисциплін, методи, аналіз, функції, проєктне навчання, практико-орієнтоване навчання, компетентнісний підхід, художньо-педагогічні проєкти.

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізації, диджиталізації всіх галузей діяльності та поширення тенденції до міждисциплінарної інтеграції зростає потреба в підготовці професіоналів, здатних проявляти адаптивність, інноваційність і технологічну грамотність. Означене цілком стосується майбутніх викладачів музичних дисциплін, які натеper мають володіти вміннями впевнено й ефективно інтегрувати технології в музично-освітній процес для художньо-естетичного та творчого розвитку здобувачів освіти (Хе & Реброва, 2022; Ballantyne & Lebler, 2013; Bresler, 2007). Зокрема, вельми затребуваними нині є вміння інтеграції технологій проєктного навчання (Project-Based Learning (PBL)) як таких, що володіють особливим потенціалом створення практично-зорієнтованого, міждисциплінарного та студентоцентрованого мистецько-освітнього простору.

Основною особливістю технологій проєктного навчання є їхні можливості створювати ефективну педагогічну основу для розвитку креативності, здатностей до співпраці та технологічної грамотності в непередбачуваних умовах практики освітнього процесу, зокрема з урахуванням різноманітних потреб та індивідуальних особливостей

здобувачів. Як слушно зауважують Б. Баррон і Л. Дарлінг-Хаммон (Barron & Darling-Hammond, 2008), проєктне навчання надає студентам можливість брати участь у дослідженнях, вирішувати складні проблеми й застосовувати знання на практиці (р. 2). Проєктне навчання також володіє суттєвим потенціалом розвитку креативності, яка відіграє принципово важливу роль у музичній діяльності – творчій за своєю сутністю. Як підкреслює Л. Бреслер (Bresler, 2007), участь у проєктивній діяльності розвиває здатність студентів до творчого самовираження, надаючи їм можливість спробувати себе в ролі творців художнього продукту, а також у ролі співавторів мистецько-освітнього процесу.

Для набуття майбутніми викладачами музичних дисциплін такої здатності необхідно спрямовувати процес їх професійної підготовки на формування відповідної компетентності, адже саме компетентність натеper розглядається як конструкт, що інтегрує в єдиний динамічний комплекс знання, навички, досвід, а також відповідні цінності, мотивацію та метакогнітивну рефлексію, що дозволяє застосовувати цей комплекс у нових непередбачуваних ситуаціях (Хмелевська, 2022; Rychen &

Salganik, 2003). Отже, компетентнісна парадигма пропонує дієву основу для формування підготовленості здобувачів освіти до реальних умов майбутньої професійної діяльності, через узгодження освітніх результатів з актуальними професійними вимогами. У галузі музичної освіти з опорою на компетентнісну парадигму досліджено, зокрема, формування підготовленості майбутніх професіоналів до: музичного навчання та естетичного виховання здобувачів (Гаврілова, 2017); ефективного та творчого застосування музично-педагогічних методів (Теряєва, 2019); музично-виконавської діяльності (Горбенко, 2017); творчого, відповідального й нестандартного розв'язування проблем і завдань діяльності, а також грамотної побудови траєкторії власного професійного розвитку (Бурназова, 2014).

Безпосередньо можливості компетентнісної парадигми забезпечувати розвиток умінь застосувати технології проєктного навчання деякою мірою досліджено в контексті формування: музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (Білецька & Підварко, 2023); підготовленості майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи (Лян, 2019). Загалом вивчено художньо-проєктні вміння як елемент професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва (Лі, 2014) та доведено, що формування відповідних компетентностей забезпечує здатність за допомогою художніх проєктів та із застосуванням технологічних інструментів творчо й ефективно вирішувати складні завдання освітнього процесу, створювати студентоцентризований освітній простір (Voogt et al., 2013).

Водночас спостерігається невизначеність змісту компетентності, яка цілеспрямовано забезпечувала б здатність до застосування проєктних технологій у сучасних освітніх умовах. Зокрема, незважаючи на очевидну актуальність такої компетентності, теоретично недопрацьованими залишаються характеристики кластерів у її змісті, які забезпечують здатність майбутніх викладачів музичних дисциплін застосовувати проєктні технології для творчого розвитку здобувачів і вирішення художніх завдань музично-освітнього процесу.

Аналіз актуальних досліджень. Огляд літератури довів, що дослідження проєктно-технологічної компетентності має ґрунтуватися на врахуванні фундаментальної риси будь-якої компетентності як такої, зокрема її інтегральності, яка проявляється у взаємодії цінностей, настанов, знань, навичок, якостей особистості, досвіду тощо, необхідних для успішної професійної діяльності у відповідній галузі (Хмелевська, 2022). Як зазначили Д.С.І. Райчен і Л.Х.І. Салганік (Rychen & Salganik, 2003), компетентність має сприяти досягненню цінних результатів для суспільства й окремих людей, передбачати успішне поєднання знань і навичок

і слугувати основою «особистісної реалізації, соціальної інтеграції та працевлаштування».

На цих засадах було вивчено погляди науковців стосовно того, які настанови, цінності, професійні знання, педагогічно-комунікативні якості та досвід майбутніх учителів вважаються найбільш важливими в контексті забезпечення їхньої здатності до ефективного впровадження проєктних технологій у музично-освітній процес. У результаті було з'ясовано, що основною мотивацією, функціональною в контексті впровадження проєктних технологій у мистецько-освітній процес, є така, що заснована на прийнятті творчості (зокрема, спільної творчої діяльності) як цінності. Як доведено в дисертації Лян Хайє (2019), важливу роль у художньо-проєктній діяльності відіграє сприйняття себе як «самостійної творчої індивідуальності, здатної до продуктивних перетворень мистецького середовища», на основі якого процес конструювання проєктів, пов'язаних із роботою над музичними творами, розгортається як «послідовність поетапних творчих дій» (с. 3).

За спостереженням М. Білецької та Т. Підварко (2023), застосування художньо-творчих проєктів здатне «стимулювати творче мислення, сприяти самовираженню, підвищенню мотивації до музично-виконавської діяльності <...> через активну участь у творчих процесах», якими, згідно з висновками вчених, є «планування, розробка та впровадження» проєкту (с. 234). Отже, і студенти, і викладачі мають сприймати завдання, що виконуються у процесі спільної роботи над проєктом, як важливі в контексті творчого розвитку, який, у свою чергу, забезпечує успішність музичної (виконавської, аналітично-інтерпретаційної тощо) діяльності. Як слушно зауважує С. Белл (Bell, 2010), важливу роль у запровадженні проєктів до освітнього процесу відіграє відданість учителя та його віра в цінність творчої активності та професійної допитливості студентів.

Окрім мотивації, учені згадують як про ключовий кластер, що уможливорює застосування проєктних технологій, педагогічно-методичну професійну обізнаність. Як зазначають Д. Кокоцакі та співавтори (Kokotsaki et al., 2016), «учителі повинні вміти ефективно організувати навчання та керувати різними етапами проєкту», що потребує розуміння сутності проєктної діяльності, її структури, а також технологічних засобів, які її забезпечують, зокрема, педагогічних технік стимулювання творчої самостійності студентів, інструментів оцінювання, шляхів міждисциплінарної інтеграції тощо. Отже, набуває значущості знання методів організації та провадження проєктної роботи, зокрема, важливими в музичній освіті є: знання творчих методів, як-от метод художньо-творчих проєктів, проблемно орієнтоване навчання (Лі Цзясі, 2014); розуміння особливостей розподілення обов'язків

і ролей у проєктно-творчих групах, зокрема між-дисциплінарних (Хмелевська, 2022). Окремо варто підкреслити значущість психолого-педагогічної обізнаності, зокрема знання:

- основ психології розвитку – для адаптації завдань проєкту з урахуванням віку й особливостей мислення студентів;

- групової динаміки та комунікації – для управління спільною проєктною діяльністю;

- методів формувального (зокрема, саморефлексивного) оцінювання – для забезпечення зворотного зв'язку (Хе & Реброва, 2022).

Важливою також є наявність ґрунтовних знань з відповідної галузі діяльності, отже, зважаючи на контекст дослідження, з галузей теорії музики та музичного виконавства, зокрема знання:

- ладів, ладових функцій, закономірностей і правил гармонійної побудови, особливостей гармонійного розвитку, зокрема в контексті зв'язків з окремими художніми стилями, – для розроблення композиційних і аналітичних проєктних завдань (Хмелевська, 2022);

- музичної форми та структури – для дотримання вимог цілісності й «узгодженості розташування елементів у просторі нового бачення <...> твору» у роботі над інтерпретаційними проєктами (Лян, 2019, с. 184);

- історично-стилістичних особливостей творів, що належать до різних музичних епох і жанрів, що необхідне для створення педагогічно-аналітичних проєктів (Лі, 2014);

- технік вокального та інструментального виконавства, а також стратегій і засобів сценічного втілення художнього задуму твору – для формування у студентів здатностей до реалізації та презентації виконавських проєктів (Білецька & Підварко, 2023).

Натепер також визнається важлива роль між-дисциплінарного знання, заснованого на усвідомленні зв'язків між музикою та іншими видами мистецтва (хореографія, образотворче мистецтво, література, театр) для розроблення міждисциплінарних проєктів, зокрема, з хореографічними, театральними або візуальними компонентами (Хе & Реброва, 2022).

Окрім окреслених напрямів обізнаності, варто звернути увагу на метазнання, ключова функція якого підкреслюється в сучасних дослідженнях компетентності. Як доводить Хмелевська (2022), метакогніція як здатність свідомо контролювати, оцінювати та регулювати власні розумові та творчі процеси є основоположним елементом професійної компетентності, зокрема в майбутніх професіоналів у галузі мистецької освіти. У контексті проєктного навчання в музичній освіті метапізнання забезпечує стратегічну регуляцію процесу набуття компетентності, що передбачає постановку цілей, планування дій, вибір інструментів і коригування власних творчих – педагогічних, інтерпретаційних,

виконавських тощо – стратегій протягом усього проєктного циклу. Завдяки метакогнітивній рефлексії майбутні викладачі мистецьких дисциплін набувають здатностей своєчасно виявляти неефективні методи, адаптувати освітній процес і урахуванням результатів і емоційних реакцій студентів, удосконалювати власні професійні компетентності через самооцінку та врахування результатів діяльності.

Застосування проєктних технологій також потребує наявності широкого спектра навичок, зокрема комунікативних. Як зазначають С.Е. Хмело-Сільвер та співавтори (Hmelo-Silver et al., 2004), це завдання вимагає від учителів моделювання та спрямування дослідження, надання когнітивних інструментів і підтримки метакогнітивної рефлексії. Отже, комунікація відіграє центральну роль у спільному плануванні та реалізації проєктів.

У дослідженні Хе Цзинь та О. Ребрової (2022) ключовими в моделі досвіду художніх проєктів визначено аналітично-організаційні навички, а також уміння керувати художнім контентом і узгоджувати його з освітніми цілями. Суголосно із даними висновками Лян Хайє (2019) розглядає вміння координувати роботу в команді, з наданням підтримки студентам на всіх етапах, від планування та добору матеріалів, до презентації та оцінювання, яке має спрямовуватися суто на мотивацію до нових творчих зусиль.

Ключову роль відіграє також наявність практичного досвіду художньо-проєктної діяльності. Згідно з висновками Дж. В. Томаса (Thomas, 2000), досвід планування та реалізації художніх проєктів сприяє формуванню справді практично зорієнтованих умінь. З усвідомленням означеної закономірності підкреслюється важливість навчання через практику, яке укріплює професійну ідентичність та формує процедурне знання, необхідне для впровадження проєктних технологій до освітнього процесу.

У праці Лі Цзяці (2014) також підкреслено роль досвіду участі в художніх проєктах, який створює засади для опанування навичок ефективної дії в реальних умовах професійної діяльності. Саме у практичній роботі над проєктами майбутні викладачі вчаться вирішувати складні та специфічні завдання професійної діяльності, інтегрують та застосовують мистецькі, технологічні та педагогічні знання та навички. Отже, художньо-проєктна діяльність, яка включає виконавську й інтерпретаційну творчість та міждисциплінарну інтеграцію, забезпечує набуття досвіду, необхідного для впровадження проєктних технологій у музично-освітній процес.

Таким чином, компетентне застосування проєктних технологій в умовах практико-орієнтованого навчання потребує наявності ціннісного ставлення до творчості в музично-освітньому процесі, умовленості на застосування проєктних технологій для підвищення інтересу студентів і успішності

навчання загалом, комплексу методично-педагогічних і професійних знань, комунікативних і організаційних навичок, здатності до рефлексії та метакогнітивної саморегуляції, а також досвіду участі й організації проектної діяльності в музично-освітньому процесі.

Мета статті полягає у визначенні сутності та ключових характеристик проектно-технологічної компетентності майбутніх викладачів музичних дисциплін як такої, що забезпечує здатність запроваджувати проектні технології з інтеграцією художніх, педагогічних і технологічних елементів, чим забезпечувати практичну зорієнтованість навчання у просторі вищої музичної освіти. Досягнення означеної мети передбачає виконання низки пов'язаних завдань, зокрема, визначення функцій даної компетентності та її змісту як простору системної взаємодії ціннісних орієнтацій і настанов, предметного та педагогічного знання, практичного досвіду, рефлексивних і метакогнітивних здібностей.

Методологія дослідження. Методологію дослідження було розроблено з урахуванням його концептуально-теоретичного характеру. Зокрема, було визначено низку взаємопов'язаних підходів і методів, які в сукупності забезпечують визначення сутності та характеристик змісту проектно-технологічної компетентності майбутніх викладачів музичних дисциплін. Обрана методологія забезпечила внутрішню узгодженість дослідження та сприяла досягненню його мети. За ключову методологічну основу було обрано *компетентнісний підхід*, що дозволило розглянути проектно-технологічну компетентність як інтегральний конструкт, що складається з відповідних настанов, знання, навичок, досвіду, здатностей до рефлексії та метакогнітивної саморегуляції, а також комунікативних і творчих якостей, які в комплексній взаємодії дозволяють застосувати технології проектного навчання для створення практико-зорієнтованого, персоналізованого музично-освітнього простору (Kozur et al., 2021; Rychen & Salganik, 2003). Даний підхід лежить в основі концепцій розвитку професійної підготовленості майбутніх викладачів музичних дисциплін, зокрема, в контексті забезпечення взаємодії музично-виконавської, педагогічно-методичної та творчо-розвивальної проєкцій їх підготовки (Kozur et al., 2021).

Для створення структурованої та внутрішньо-узгодженої моделі проектно-технологічної компетентності було використано *системний* підхід. Даний підхід пов'язаний із загальною теорією систем (Von Bertalanffy, 1972), яка постулює, що будь-яке складне явище – біологічне, технічне або соціальне – можна досліджувати як систему взаємопов'язаних і взаємодіючих елементів. У педагогічних дослідженнях на засадах системного підходу досліджуються латентні конструкти (зокрема, і компетентності), що формуються

в освітньому процесі, не як набір ізольованих якостей, але як структуроване ціле з такими характеристиками, як:

- структурна цілісність взаємопов'язаних елементів (мотивація, знання, мислення, виконання дій, оцінювання тощо);
- взаємозалежність – зміни в одному елементі (наприклад, цінностях або рефлексії) впливають на інші (наприклад, практичну діяльність);
- інтегральність: взаємодія всіх елементів конструкта функціонально є принципово чимось більшим, ніж сума його частин;
- взаємодія елементів зорієнтована на досягнення визначеної цілі (у контексті дослідження – на запровадження проектних технологій) (Приймак, 2021).

У музичній педагогіці системний підхід використовується, зокрема, для: розроблення інтегрованих моделей навчання, що поєднують напрями на формування виконавської майстерності, музично-теоретичної та педагогічної обізнаності (del Barrio et al., 2024); визначення шляхів спільного функціонування технічних, творчих і рефлексивних здібностей, зокрема в художніх проєктах (Sawicki, 2025); забезпечення узгодженості процесу формування компетентності як у горизонтальній проєкції (між знаннями, навичками, якістьми тощо), так і у вертикальній (від репродуктивного до творчого рівня) (Kivijärvi, 2012).

На засадах означених підходів для досягнення мети дослідження було використано низку методів. Зокрема, пов'язаний із системним підходом (та, відповідно, з теорією систем) метод *функціонального аналізу*, який базується на розумінні того, що «функція» – це роль (або мета), яку окреме явище (поняття, теорія, структура, об'єкт тощо) відіграє в якійсь системі (Merton, 1968). Означена дієвість методу функціонального аналізу використовується в педагогічних дослідженнях для визначення того, як окремі вміння, компетентності, якості, навички тощо сприяють досягненню різноманітних цілей, визначених системою освіти. Застосування методу функціонального аналізу включає кілька етапів: 1) виявлення досліджуваного явища й елементів, що становлять його зміст; 2) конкретизацію цілей системи, у якій діє явище (наприклад, система вищої музичної освіти); 3) визначення можливостей елементів досліджуваного явища в контексті виконання завдань системи; 4) теоретична інтерпретація того, як ці функції підтримують або забезпечують розвиток компетенцій.

Отже, метод функціонального аналізу є корисним у концептуальному моделюванні, розробленні навчальних програм та, зокрема, у дослідженні компетентності, адже допомагає краще зрозуміти операційну логіку взаємодії елементів, необхідну для побудови моделі та подальшого розроблення методики формування. Отже, метод

функціонального аналізу допоміг дослідити внутрішню логіку й роль ключових кластерів проектно-технологічної компетентності, що діють (визначеним чином функціонують) в освітній системі, зокрема визначити, який внесок у загальну мету підготовки майбутніх викладачів музичних дисциплін до застосування проектних технологій в умовах практико-орієнтованого навчання роблять окремі елементи (зокрема, ціннісні орієнтації, знання, уміння, досвід, рефлексія і метакогніція).

Метод *структурно-змістового аналізу* було застосовано для виявлення та інтерпретації внутрішньої структури та змісту проектно-технологічної компетентності на основі результатів аналізу релевантної літератури. Завдяки вивченню характеристик категорій, до яких ті чи ті явища належать згідно з поглядами науковців, даний метод дозволив простежити, як ціннісні орієнтації, навички планування проєктів, художні здібності та метакогнітивні стратегії взаємодіють у змісті проектно-технологічної компетентності (Білецька & Підварко, 2023; Лян, 2019).

Метод *диспозитивного аналізу* було застосовано для дослідження впливу зовнішніх чинників на елементи змісту проектно-технологічної компетентності та на її функціонування загалом. Заснований на концепції диспозитиву Фуко (Saborn, 2007), цей метод дозволяє враховувати, як інституційні, технологічні, ситуативні чинники формують цілі, стандарти й умови функціонування системи. За допомогою даного методу було розкрито, як освітні стандарти та сучасні соціокультурні умови впливають на структурування змісту й особливостей проектного навчання та відповідної компетентності майбутніх викладачів музичних дисциплін, яка забезпечує їхню здатність до застосування проектних технологій у музично-освітньому процесі.

Результати та їх обговорення. Проведене дослідження дозволило дійти висновку, що проектно-технологічна компетентність майбутніх учителів музичних дисциплін базується на усвідомленні значущості проектних технологій у контексті забезпечення практичної зорієнтованості музично-освітнього процесу, охоплює спеціальні музично-педагогічні знання, інтегровані з обізнаністю про інновації в мистецькій освіті та методи застосування проектних технологій, досвід проектної партиципації, а також розробки та реалізації художньо-творчих проєктів для підвищення ефективності та персоналізації процесу задоволення освітніх потреб здобувачів музичної освіти.

Застосування методів структурно-змістового та диспозитивного аналізу на засадах компетентнісного та системного підходів дозволило ідентифікувати низку кластерів, які взаємодіють у змісті проектно-технологічної компетентності. Зокрема, кластер *«ціннісні орієнтації та професійні настанови»* поєднав у собі інтерес до проектно

орієнтованого навчання та пізнавальну активність щодо проектних технологій як інструменту творчого розвитку, набуття практичних навичок і персоналізації освітнього процесу засобами орієнтованої на здобувачів педагогіки. Означений кластер розглядається як такий, що слугує основою проектно-технологічної компетентності, адже в музично-педагогічних дослідженнях зазначено, що цінності та мотивація є основоположними елементами, які визначають професійну майстерність та ідентичність, а також підготовленість до впровадження інновацій (Cuervo-Calvo & Cabedo-Mas, 2024; Qiuyu & Mazlan, 2024).

Кластер *«музично-педагогічні та проектно-методичні знання»* охоплює мистецтвознавчу обізнаність (насамперед музично-теоретичні та музично-історичні знання), поінформованість про педагогічні стратегії та методи організації музичного навчання засобами проектних технологій, а також про методи й особливості застосування педагогічних інновацій і цифрових/медіаінструментів для організації творчої роботи здобувачів. Принципово важливою в контексті врахування специфіки проектної діяльності є інтеграція всіх перелічених елементів як цілісної системи. Як зазначено в музично-педагогічних дослідженнях, тепер компетентність викладача музичних дисциплін визначається вмінням поєднувати епістему (концептуальні знання), техне (практичні знання) і фронеzis (знання про етику ухвалення рішень у взаємодії з іншими) для цілісного музично-творчого розвитку здобувачів (Georgii-Hemming & Johansen, 2021). Дослідження, присвячені впровадженню проектно орієнтованих методів навчання в галузі музично-мистецької освіти, доводять важливість інтеграції даного комплексу знань для розвитку музично-виконавської самостійності та творчості, які є ключовими якістьями у проектній діяльності (Iglesias & Tejada, 2024).

Кластер *«навички планування, комунікації та використання технологій»* поєднав у собі здатність обґрунтовувати вибір методів для планування та реалізації проєктів, конструювати робочий процес проектно-творчої взаємодії, координувати роботу здобувачів над спільними завданнями, використовувати цифрові інструменти для творчого залучення здобувачів. Дослідження музично-педагогічних досліджень, зокрема із застосуванням методу диспозиційного аналізу, дозволило дійти низки важливих висновків. Зокрема, важливими зовнішніми чинниками, що визначають цілі та завдання сучасної музичної освіти, є глобалізація та швидкий розвиток цифрових технологій. У зв'язку із цим традиційні освітні програми стають все менш адаптованими до сучасних реалій взаємодії з музикою, коли музична освіта стає не обов'язковою для створення музики та навіть її виконавської презентації. Ці нові реалії створюють

нові вимоги до підготовки викладачів музичних дисциплін, зокрема, у контексті формування навичок створення нелінійного, орієнтованого на студентів і технологічно насиченого середовища навчання музики. Такий простір забезпечує застосування проектних технологій, які, спираючись на гнучкі, адаптивні методи й інструменти навчання (як-от Musical Futures), ураховують реальні інтереси студентів, що нині розглядається як *музична ідентичність* через широке розповсюдження технологій створення та виконання музики (Dillon, 2023).

Отже, навички розроблення та реалізації проєктів уже не є суто логістичними, а потребують культурної чутливості, технологічної грамотності та відкритості до співпраці. Особливого значення набувають комунікація та співпраця як спільне конструювання змісту творчої роботи викладачем і студентом. Викладачі музичних дисциплін мають виступати в ролі фасилітаторів, які прагнуть долати міжкультурні бар'єри, підтримувати постійний діалог зі студентами, зокрема й через співпрацю на цифрових платформах (наприклад, Soundtrap або BandLab).

Водночас чинник широкого розповсюдження технологій спричиняє й негативні наслідки, які також мають бути враховані у процесі застосування проектних технологій. Отже, навички роботи з віртуальними інструментами й інтерактивними платформи є необхідними, але в комплексі з уміннями реалізації їхнього педагогічного потенціалу в контексті розвитку креативності студентів, їхньої музичної ерудиції, мислення, інтерпретаційних і музично-виконавських умінь. Проєктно-технологічна компетентність має включати навички розроблення та реалізації проєктів, до яких інтегровано художні цілі та стратегії емоційного залучення студентів до творчої співпраці, з використанням технологічних інструментів як допоміжного ресурсу в даному процесі.

Кластер *«рефлексивні та метакогнітивні здатності»* охоплює самооцінювання та саморегуляцію, спрямовані на корекцію власних педагогічних рішень, адаптацію методів, а також здатність у майбутній професійній діяльності спонукати студентів до творчої рефлексії. У процесі провадження проектних технологій перелічені здатності функціонують інтегрально як єдиний механізм, який включається циклічно – до, під час і після реалізації проєкту, тобто у процесі проходження етапів постановки мети, контролю процесу, виправлення помилок і постоцінювання, яке визначає наступний цикл. Отже, у змісті проєктно-технологічної компетентності рефлексія набуває метакогнітивної спрямованості, що забезпечує здатність до саморегуляції та ефективного управління комунікативно-творчим процесом проєктного навчання.

Кластер *«професійний досвід проєктної партисипації та застосування проєктних технологій»*

охоплює навички інстанціювання теоретичного знання у процесі участі в художньо-педагогічних проєктах під час практичного навчання, що, у свою чергу, приводить до набуття практичного та ситуативного знання. На відміну від абстрактних або декларативних знань, цей вид знання фіксує перебіг і результати реальної діяльності, наслідки професійних і творчих рішень, особливості комунікації, тим самим посилює здатність майбутніх викладачів музичних дисциплін до застосування проектних технологій. Цей досвід набувається завдяки участі в повному циклі проєктної роботи, самостійному розробленню проєктів і здійсненню керівництва процесом їх реалізації (Білецька & Підварко, 2023).

Варто підкреслити роль самостійності й ініціативності в даному процесі, яка проявляється вміннями ставити перед собою педагогічні цілі та художні завдання, самостійно досліджувати й інтегрувати нові методи та контент, брати на себе відповідальність за художні й освітні результати, що класифікується в наукових дослідженнях як професійна самостійність та стійкість, невідривно пов'язані з компетентністю (Dillon, 2023). Окрім того, важливою є здатність викладачів виступати в ролі співавторів художнього продукту, створеного у процесі проєктної роботи. Таку здатність забезпечує досвід розроблення музичних аранжувань, стилізацій, цифрових звукових проєктів тощо. Окремо варто підкреслити цінність у контексті дослідження досвіду створення засобами проектних технологій синтезійних композицій, що потребує здатностей міждисциплінарної та міжпредметної інтеграції (Хе & Реброва, 2022; Лян, 2019).

Метод функціонального аналізу дозволив визначити низку функцій, які проєктно-технологічна компетентність виконує в контексті забезпечення здатності майбутніх викладачів музичних дисциплін до застосування відповідних технологій для створення практично зорієнтованого та творчо-розвивального освітнього простору, як-от:

– *ціннісно-мотиваційна* функція, пов'язана із кластером «ціннісні орієнтації та професійні настанови», забезпечує здатність розробляти відкриті, спільні проєкти, які враховують інтереси студентів, сприяють закріпленню їхнього інтересу до музичної діяльності, стимулюють їхню самостійність та творчу ініціативу (Dillon, 2023; Fanshier, 2023);

– *когнітивно-інтеграційна* функція, пов'язана із кластером «музично-педагогічні та проєктно-методичні знання», забезпечує майбутніх викладачів музичних дисциплін здатністю розуміння того, як розробити проєкт, з інтеграцією музично-теоретичних, технологічних і педагогічних знань, урахуванням особливостей (структурні, стилістичні, художньо-виразні) музичних творів, спонуканням студентів до творчої роботи (інтерпретаційної, імпровізаційної, композиційної, аранжувальної тощо),

застосуванням ефективних педагогічних методів для творчого розвитку, набуття професійних знань і навичок, організації спільної комунікації (Carey, et al., 2017);

– *операційно-трансформаційна* функція, пов'язана із кластером «професійний досвід проєктної партиципації та застосування проєктних технологій», забезпечує здатність спрямовувати та підтримувати студентів у написанні, виробництві та представленні художньо-творчого продукту, оперативно адаптувати технічні вимоги та методи роботи відповідно до поточної ситуації (del Barrio, 2024; Dillon, 2023);

– *рефлексивно-регуляторна* функція, пов'язана із кластером «рефлексивні та метакогнітивні здатності», забезпечує здатність здійснювати, через критичне осмислення своїх педагогічних дій, саморегуляцію та коригування стратегій навчання, оцінювання залученості студентів і результатів освітнього процесу, адаптацію форм і методів, що застосовуються у проєкті, для покращення таких результатів. Ця функція забезпечує здатність до метакогнітивного саморегулювання через «рефлексію в дії та рефлексію над дією» (Schön, 2017), відповідає за узгодженість між цілями проєкту, методичним супроводом, художнім контентом і стилем педагогічної комунікації;

– *контекстуально-проєктивна* функція, яка забезпечує здатність майбутніх викладачів музичних дисциплін до взаємодії із соціокультурними реаліями, інтерпретуючи зовнішні впливи – технологічні зрушення, культурні тенденції та глобальні виклики, утілюючи їх у художній формі, створюючи особистісно значущі для студентів завдання в межах проєктів. Отже, означена функція відповідає за здатність формувати у здобувачів усвідомлене ставлення до соціокультурного середовища, у якому функціонує музична освіта, та здатність до творчого самовираження у складному сучасному світі (Bresler, 2007; del Barrio et al., 2024; Dillon, 2023).

Отже, результатом проведення на засадах обґрунтованої методології дослідження було визначено сутність проєктно-технологічної компетентності як системного та функціонального феномене, що забезпечує здатність майбутніх викладачів музичних дисциплін до впровадження проєктних технологій в умовах практико-зорієнтованого навчання. Виявлені у змісті даної компетентності кластери (від цінностей і метакогнітивної рефлексії до предметних знань, навичок планування та досвіду проєктної діяльності) проявляються як комплексна здатність до розроблення та реалізації художніх проєктів, адаптованих до вимог сучасного музично-освітнього простору щодо забезпечення персоналізації, студентоцентризованості навчання, його зорієнтованості на практику. Відповідно, кожна з виявлених функцій

досліджуваної компетентності відображає окремий операційний механізм залучення студентів, інтеграції контенту, запровадження педагогічних інновацій тощо для досягнення основних цілей музично-освітнього процесу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Мета дослідження полягала у визначенні сутності та ключових характеристик змісту проєктно-технологічної компетентності майбутніх викладачів музичних дисциплін як такої, що забезпечує здатність запроваджувати проєктні технології для створення практично зорієнтованого і творчо-розвивального музично-освітнього простору.

Досягнення мети та виконання основних завдань дослідження забезпечувалися застосуванням методів диспозиційного, функціонального, структурно-змістовного аналізу з опорою на компетентнісний і системний підходи. У результаті було визначено, що проєктно-технологічна компетентність майбутніх учителів музичних дисциплін є складним феноменом, який базується на усвідомленні значущості проєктних технологій у контексті забезпечення практичної зорієнтованості музично-освітнього процесу, охоплює спеціальні музично-педагогічні знання, інтегровані з обізнаністю про інновації в мистецькій освіті та методи застосування проєктних технологій, досвід проєктної партиципації, а також розроблення та реалізації художньо-творчих проєктів для підвищення ефективності та персоналізації процесу задоволення освітніх потреб здобувачів музичної освіти. У змісті означеної компетентності ідентифіковано взаємодію низки кластерів, як-от: ціннісні орієнтації та професійні настанови; музично-педагогічні та проєктно-методичні знання; навички планування, комунікації та використання технологій; рефлексивні та метакогнітивні здатності; професійний досвід проєктної партиципації та застосування проєктних технологій. Взаємодія означених кластерів загалом забезпечує здатність розробляти та реалізовувати проєкти, здійснювати водночас підтримувальне та стимулююче до творчості керівництво й орієнтувати студентів на майбутню практичну діяльність у сучасних освітніх умовах.

Метод функціонального аналізу дозволив визначити ключові функції проєктно-технологічної компетентності майбутніх викладачів музичних дисциплін, серед яких: ціннісно-мотиваційна, когнітивно-інтеграційна, операційно-трансформаційна, рефлексивно-регуляторна, контекстуально-проєктивна. Кожна з визначених функцій відповідає за окремий аспект здатності майбутніх викладачів музичних дисциплін до вирішення шляхом застосування проєктних технологій основних завдань музично-освітнього процесу із творчого та компетентнісного розвитку здобувачів освіти в контексті їх ефективної підготовки до практичної діяльності.

Виходячи з результатів даного дослідження, подальші наукові розвідки мають бути спрямовані на розроблення компонентної моделі проектно-технологічної компетентності майбутніх викладачів музичних дисциплін і, на її основі, моделі методики формування даної компетентності в умовах професійної підготовки в закладах вищої музично-педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білецька, М., Підварко, Т. (2023). Метод художньо-творчих проєктів як засіб формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *The XIII International Scientific and Practical Conference "Modern ways of development of science and the latest theories"* (December 11–13, 2023, Madrid, Spain), 234–235. URL: <https://bit.ly/41hOyVW>
2. Бурназова, В. (2014). Професійна компетентність музиканта-інструменталіста: зміст, структура, методи розвитку. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, (1), 65–70.
3. Гаврілова, Л. (2017). Професійна компетентність майбутніх учителів музики як педагогічний феномен. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, (2), 71–82.
4. Горбенко, О. (2011). Музично-виконавська компетентність майбутнього вчителя музики у структурі професійної підготовки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, (12), 56–61.
5. ЛіЦзяці. (2014). Художньо-проєктні уміння в підготовці компетентного вчителя музичного мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: збірник наукових праць*, (7–8), 139–146. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/3323>
6. Лян Хайє. (2019). Формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проєктних технологій [Дис. канд. пед. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова], Київ. URL: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.08/dis_Liang_Haiye.pdf.pdf
7. Приймак, С. (2021). Системний підхід і теорія діяльності у підготовці фахівців з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (199), 42–46. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-199-42-46>
8. Сюй Ченьци (2025). Формування творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах функціонально-системного підходу [Дис. докт. філос., Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського]. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/21864>
9. Теряєва, Л. (2019). Формування методичної компетентності майбутніх учителів музики на заняттях з хорового диригування [Дис. канд. пед. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова].
10. Хе Цзіні, Реброва, О. (2022). Теоретична модель художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, (2), 59–67. URL: <https://bit.ly/45nFwbn>
11. Хмелевська, І. (2022). Художньо-пізнавальна функціональність метакогнітивних доменів інтегральної компетентності майбутніх фахівців музичної та хореографічної освіти. *Південноукраїнські мистецькі студії. Розділ 1: Актуальні проблеми мистецької педагогіки* (1), 27–32. <https://doi.org/10.24195/artstudies.2022-1.5>
12. Ballantyne, J., Lebler, D. (2016). Learning instruments informally: A collaborative project across disciplines in popular music and education. In *Collaborative learning in higher music education* (pp. 213–218). Routledge. URL: <https://bit.ly/40LnHkX>
13. Barron, B., Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning. Book excerpt. *George Lucas Educational Foundation*. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED539399>
14. Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The clearing house*, 83 (2), 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
15. Bresler, L. (Ed.). (2007). *International handbook of research in arts education* (Vol. 16). Dordrecht: Springer. URL: <https://bit.ly/4fhvJrA>
16. Caborn J. (2007). On the Methodology of Dispositive Analysis. *CADAAD Journal*, 1 (1), 112–123. URL: <https://ugp.rug.nl/cadaad/article/view/42081>
17. Carey, G., Coutts, L., Grant, C., Harrison, S., & Dwyer, R. (2017). Enhancing learning and teaching in the tertiary music studio through reflection and collaboration. *Music Education Research*, 20 (4), 399–411. <https://doi.org/10.1080/14613808.2017.1409204>
18. Cuervo-Calvo, L., & Cabedo-Mas, A. (2024). Service-learning and project-based learning methodologies in higher music education: A review of the literature. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 76 (3), 35–60. <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2024.99887>
19. del Barrio, L., Casanova, O., & Vernia, A. M. (2024). Music Teacher Competences Oriented Toward Inclusive Education: An Analysis of Proposals in the Initial Pre-Service Teacher Training Phase. *SAGE Open*, 14 (4). <https://doi.org/10.1177/21582440241293599> (Original work published 2024).
20. Dillon, J. (2023). Project-based learning: Toward a world-centered music education. *International Journal of Education & the Arts*, 24 (13). URL: <http://www.ijea.org/v24n13/v24n13.pdf>
21. Fanshier, N. L. (2023). Musical Excellence and Faith: A Study of Service-Learning as Pedagogy for Instrumental Ensembles at Northwest University. (Doctoral Dissertations). URL: <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/4304>
22. Georgii-Hemming, E., & Johansen, G. (2010). Knowledge and music teacher education today. In *The Eighth International Symposium on the Philosophy of Music Education, Sibelius Academy, Helsinki, Finland, June 9–13, 2010*. URL: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-9837>

23. Hmelo-Silver, C. E., Bridges, S. M., & McKeown, J. M. (2019). Facilitating problem-based learning. *The Wiley handbook of problem based learning*, 297–319. URL: <https://bit.ly/3U80xBa>

24. Iglesias, P., & Tejada, J. (2024). Practice as research through inquiry-based learning: A pedagogical intervention with music students in higher education. *Education Sciences*, 14 (7), 738. <https://doi.org/10.3390/educsci14070738>

25. Kivijärvi, S. (2012). Project disabled people as musicians: A systemic approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 45, 416–427. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.578>

26. Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19 (3), 267–277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>

27. Kozyr, A. V., Fedoryshyn, V. I., Khoruzha, O. V., Chyncheva, L. V., & Gusachenko, O. P. (2021). The Competence Approach as a Methodological Tool for Shaping the Professional Competence of Future Music Teachers. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21 (14). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v21i14.4810>

28. Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. Simon and Schuster. URL: <https://shorturl.at/EiQk9>

29. Qiuyu, Yi, & Mazlan, C. (2024). Analysis of the Current Status and Progress of Research on the Teaching Competency of Music Teachers in Higher Education. *The Educational Review, USA*, 8 (4). <http://dx.doi.org/10.26855/er.2024.04.021>

30. Rychen, D. S. E., & Salganik, L. H. E. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber Publishers. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2003-88274-000>

31. Sawicki, J. (2025). Adaptation and synchronization--basic mechanisms in music performance. *arXiv preprint arXiv:2504.03958*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2504.03958>

32. Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>

33. Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. URL: <https://bit.ly/453JxG>

34. Von Bertalanffy, L. (1972). The history and status of general systems theory. *Academy of management journal*, 15 (4), 407–426. <https://doi.org/10.5465/255139>

35. Voogt, J., Fisser, P., Pareja Roblin, N., Tondeur, J., & van Braak, J. (2013). Technological pedagogical content knowledge—a review of the literature. *Journal of computer assisted learning*, 29 (2), 109–121. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2012.00487.x>

REFERENCES

1. Ballantyne, J., & Lebler, D. (2016). Learning instruments informally: A collaborative project across disciplines in popular music and education. In *Collaborative learning in higher music education* (pp. 213–218). Routledge. Retrieved from <https://bit.ly/40LnHkX>

2. Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning. Book excerpt. *George Lucas Educational Foundation*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED539399>

3. Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The clearing house*, 83 (2), 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>

4. Biletska, M., & Pidvarko, T. (2023). Metod khudozhno-tvorchykh proektiv yak zasib formuvannia muzychno-vykonavskoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [The method of artistic and creative projects as a means of forming the musical and performing competence of future music teachers]. In *The XIII International Scientific and Practical Conference “Modern ways of development of science and the latest theories”* (December 11–13, 2023, Madrid, Spain), 234–235. Retrieved from <https://bit.ly/41hOyVW>

5. Bresler, L. (Ed.). (2007). *International handbook of research in arts education* (Vol. 16). Dordrecht: Springer. Retrieved from <https://bit.ly/4fhvJrA>

6. Burnazova, V. V. (2014). Profesiina kompetentnist muzykanta-instrumentalista: zmist, struktura, metody rozvytku [Professional competence of an instrumental musician: content, structure, methods of development]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Ser.: Pedahohichni nauky*, (1), 65–70.

7. Caborn, J. (2007). On the Methodology of Dispositive Analysis. *CADAAD Journal*, 1 (1), 112–123. Retrieved from <https://ugp.rug.nl/cadaad/article/view/42081>

8. Carey, G., Coutts, L., Grant, C., Harrison, S., & Dwyer, R. (2017). Enhancing learning and teaching in the tertiary music studio through reflection and collaboration. *Music Education Research*, 20 (4), 399–411. <https://doi.org/10.1080/14613808.2017.1409204>

9. Cuervo-Calvo, L., & Cabedo-Mas, A. (2024). Service-learning and project-based learning methodologies in higher music education: A review of the literature. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 76 (3), 35–60. <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2024.99887>

10. del Barrio, L., Casanova, O., & Vernia, A. M. (2024). Music Teacher Competences Oriented Toward Inclusive Education: An Analysis of Proposals in the Initial Pre-Service Teacher Training Phase. *SAGE Open*, 14 (4). <https://doi.org/10.1177/21582440241293599> (Original work published 2024).

11. Dillon, J. (2023). Project-based learning: Toward a world-centered music education. *International Journal of Education & the Arts*, 24 (13). Retrieved from <http://www.ijea.org/v24n13/v24n13.pdf>

12. Fanshier, N. L. (2023). Musical Excellence and Faith: A Study of Service-Learning as Pedagogy for Instrumental Ensembles at Northwest University. (Doctoral Dissertations). Retrieved from <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/4304>

13. Georgii-Hemming, E., & Johansen, G. (2010). Knowledge and music teacher education today. In *The Eighth International Symposium on the Philosophy of Music Education, Sibelius Academy, Helsinki, Finland, June 9–13, 2010*. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-9837>

14. Havrilova, L. H. (2017). Profesiina kompetentnist maibutnixh uchyteliv muzyky yak pedahohichniy fenomen [Professional competence of future music teachers as a pedagogical phenomenon]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*, (2), 71–82.

15. Hmelo-Silver, C. E., Bridges, S. M., & McKeown, J. M. (2019). Facilitating problem-based learning. *The Wiley handbook of problem based learning*, 297–319. Retrieved from <https://bit.ly/3U80xBA>
16. Horbenko, O. B. (2011). Muzychno-vykonavska kompetentnist maibutnoho vchytelia muzyky v strukturi profesiinoi pidhotovky [Music Performance Competence of Future Music Teacher in the Structure of Professional Training]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 14: Teoriia i metodyka mystetskoï osvity*, (12), 56–61.
17. Iglesias, P., & Tejada, J. (2024). Practice as research through inquiry-based learning: A pedagogical intervention with music students in higher education. *Education Sciences*, 14 (7), 738. <https://doi.org/10.3390/educsci14070738>
18. Khe, Tszini, & Rebrova, O. (2022). Teoretychna model khudozhno-proiektualnoho dosvidu maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Theoretical model of artistic-project experience of future music teachers]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*, (2), 59–67. Retrieved from <https://bit.ly/45nFwbn>
19. Kivijärvi, S. (2012). Project disabled people as musicians: A systemic approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 45, 416–427. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.578>
20. Khmelevska, I. (2022). Khudozhno-piznavalna funktsionalnist metakohnityvnykh domeniv intehralnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv muzychnoi ta khoreorafichnoi osvity [Artistic and cognitive functionality of metacognitive domains of integral competence of future specialists music and choreographic education]. *Pivdenoukrainski mystetski studii. Rozdil 1: Aktualni problemy mystetskoï pedahohiky* (1), 27–32. <https://doi.org/10.24195/artstudies.2022-1.5>
21. Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19 (3), 267–277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
22. Kozyr, A. V., Fedoryshyn, V. I., Khoruzha, O. V., Chyncheva, L. V., & Gusachenko, O. P. (2021). The Competence Approach as a Methodological Tool for Shaping the Professional Competence of Future Music Teachers. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21 (14). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v21i14.4810>
23. Li Tsziasi. (2014). Khudozhno-proektni uminnia v pidhotovtsi kompetentnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Artistic-project skills in the training of a competent music teacher]. *Naukovyi visnyk PNPU imeni K.D. Ushynskoho: Zbirnyk naukovykh prats*, (7–8), 139–146. Retrieved from <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/3323>
24. Lian Khaie. (2019). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv muzyky do vokalno-khorovoi roboty iz zastosuvanniam proektnykh tekhnolohii [Formation of future music teachers' readiness for vocal and choral work with the use of project technologies]* (Dys. kand. ped. nauk). NPU imeni M. P. Drahomanova, Kyiv. Retrieved from https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.08/dis_Liang_Haiye.pdf.pdf
25. Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. Simon and Schuster. Retrieved from <https://shorturl.at/EiQk9>
26. Pryimak, S. (2021). Systemnyi pidkhid i teoriia diialnosti u pidhotovtsi fakhivtsiv z haluzi znan 01 Osvita/Pedahohika [Systemic approach and theory of activity in the training of specialists in the field of knowledge 01 Education/Pedagogy]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*, (199), 42–46. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-199-42-46>
27. Qiuyu Yi, & Mazlan, C. (2024). Analysis of the Current Status and Progress of Research on the Teaching Competency of Music Teachers in Higher Education. *The Educational Review, USA*, 8(4). <http://dx.doi.org/10.26855/er.2024.04.021>
28. Rychen, D. S. E., & Salganik, L. H. E. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber Publishers. <https://psycnet.apa.org/record/2003-88274-000>
29. Sawicki, J. (2025). Adaptation and synchronization--basic mechanisms in music performance. *arXiv preprint arXiv:2504.03958*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2504.03958>
30. Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
31. Siui Chentszy, (2025). *Formuvannia tvorchoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva na zasadakh funktsionalno-systemnoho pidkhodu [Formation of future music teachers' creative competence on the basis of functional and systemic approach]*. (Dys. dok. filos.). PNPU im. K. D. Ushynskoho. <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/21864>
32. Teriaieva, L. A. (2019). *Formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzyky na zaniattiakh z khorovoho dyryhuvannia [Formation of methodological competence of future music teachers in choral conducting classes]*. (Dys. kand. ped. nauk), NPU im. M. P. Drahomanova.
33. Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. <https://bit.ly/4531JxG>
34. Von Bertalanffy, L. (1972). The history and status of general systems theory. *Academy of management journal*, 15 (4), 407–426. <https://doi.org/10.5465/255139>
35. Voogt, J., Fisser, P., Pareja Roblin, N., Tondeur, J., & van Braak, J. (2013). Technological pedagogical content knowledge—a review of the literature. *Journal of computer assisted learning*, 29 (2), 109–121. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2012.00487.x>

Phenomenology and functions of project-technological competence of future teachers of music disciplines

Li Qiaoying

PhD Student

The State Institution "South Ukrainian

National Pedagogical

University named after K. D. Ushynsky"

ORCID: 0009-0005-0415-9849



The article is devoted to the study of the project-technological competence of future teachers of musical disciplines as a phenomenon that ensures readiness for the successful application of project technologies to solve current problems of the musical education process in the context of practice-oriented training. The relevance of the study is due to the growing need for music teachers who are able to develop and manage complex artistic-pedagogical projects that integrate creative, technological and reflective aspects of learning. Against the backdrop of uncertainty regarding the content of the competence that would purposefully ensure such an ability, the aim of the study was formulated, which was to clarify the essence and key characteristics of the content of the project-technological competence of future teachers of music disciplines. The methodological basis of the study consisted of competence-based and systemic approaches, on the basis of which methods of dispositional, functional and structural-content analysis were applied. The application of a well-founded methodology resulted in the definition of the essence of the project-technological competence of future teachers of musical disciplines and the specification of the characteristics of the clusters interacting in its content (value orientations and professional attitudes; musical-pedagogical and project-methodical knowledge; skills of planning, communication and use of technologies; reflective and metacognitive abilities; professional experience in project participation and the application of project technologies), as well as the definition of functions (value-motivational, cognitive-integrative, operational-transformational, reflective-regulatory, contextual-projective), each of which is associated with a specific cluster of the competence under study, which in their interaction ensure the ability of future teachers of music disciplines to solve tasks of creative development and competence development of students in the context of their effective preparation for practical activities using project technologies. Prospects for further research have been identified, which consist in the development of a component model of the competence under study and methods for its formation.

Keywords: project-technological competence, future teachers of music disciplines, methods, analysis, functions, project-based learning, practice-oriented learning, competence-based approach, artistic-pedagogical projects.