

Міністерство освіти і науки України

Бердянський державний педагогічний університет

Кафедра теорії та методики навчання мистецьких дисциплін

Допущено до захисту

Завідувач кафедри

“ ” _____ 2025

**ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Кваліфікаційна робота магістра

Виконавець: здобувачка другого рівня
вищої освіти, групи м13ММ

Галузь знань: галузі знань А Освіта

Спеціальність: А4 Середня освіта
(Мистецтво. Музичне мистецтво)

Освітньо-професійна програма

«Середня освіта (музичне мистецтво)»

МЕРЗЛІКІН Назар Олегович

Керівник: д.п.н., професор

Тетяна СТРАТАН-АРТИШКОВА

Рецензент: к.п.н., доцент

Влада ЧЕМОНИНА

Запоріжжя – 2025 рік

ЗМІСТ

ВСТУП.....	8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	14
1.1. Стан розробленості проблеми формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в сучасній теорії та практиці професійної підготовки у вищій школі	14
1.2. Теоретико-методологічний інструментарій для дослідження музично-виконавської культури	24
1.3. Зміст і структура музично-виконавської культури майбутнього викладача музичного мистецтва.....	33
Висновки до першого розділу	47
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	49
2.1. Формування музично-виконавської культури майбутніх вчителів музичного мистецтва: змістовні основи предмету.....	49
2.2. Особливості педагогічних умов для формування музично-виконавської культури майбутніх вчителів музичного мистецтва	61
2.3. Використання інтерактивних методів навчання у процесі формування музично-виконавської культури майбутніх фахівців.....	71
Висновки до другого розділу	80
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	80
3.1. Діагностика сформованості музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	82

3.2. Формувальний експеримент і його складники	91
3.3. Аналіз результатів емпіричної частини дослідження	102
Висновки до третього розділу	107
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	109
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	114
ДОДАТКИ.....	124

ВСТУП

Актуальність дослідження. Розвиток педагогіки постає як певний синтез усталених класичних принципів та новітніх форм, що диктуються науково-технічним прогресом, зокрема – розвитком інформаційних технологій та необхідності попри все втримувати у фокусі педагогічного процесу людину, другого суб'єкта.

Це перманентно ставить важливі завдання і перед вищою освітою, у здійсненні підготовки високопрофесійних фахівців, зокрема учителів мистецтва, здатних до творчо-професійної самореалізації, спроможних виконувати діалектичну задачу: з одного боку, впливати на розвиток духовних якостей учнівської молоді засобами мистецтва, а з іншого – застосовувати такі педагогічні засоби, щоби на виході отримувати фахівця, котрий володіє надбаннями музичної культури..

Концептуальні положення щодо освіти в плані розвитку особистості присутні в державних документах, зокрема, Державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Законах України «Про освіту» (2017 р.) , «Про повну загальну середню освіту (2020 р.)», «Про позашкільну освіту» (у редакції 2020 р.) та інших державних документах.

Актуальною проблемою сучасної музично-педагогічної освіти є формування музично-виконавської культури майбутнього фахівця музичного мистецтва, який водночас має бути викладачем, музикантом-виконавцем у загальноосвітніх та спеціалізованих закладах (музичних школах, дитячих юнацьких центрах, школах мистецтв, будинках культури), а також бути керівником інструментальних ансамблів, вокально-хорових колективів, гуртків, а також бути артистом, організатором, автором художньо-творчих проєктів, активним учасником культурно-освітнього простору.

Пріоритетні напрямки удосконалення мистецької освіти, методологічні засади організації навчально-виховного процесу, культурологічні та психолого-педагогічні концепції розвитку особистості майбутнього викладача музичного мистецтва, характеристики професіонала-музиканта розглядаються у наукових працях зарубіжних та вітчизняних педагогів-музикантів, зокрема, А. Авдієвського, А. Болгарського, Н. Гуральник, О. Єременко, Й. Кевішаса, А. Козир, О. Комаровської, В. Лабунця, Л. Масол, О. Михайличенка, Н. Овчаренко, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалки, Л. Паньків, Н. Сегеди, О. Хижної та ін.

Різні аспекти формування музично-виконавської культури майбутнього фахівця мистецтва в процесі вивчення фахових дисциплін висвітлюються у наукових працях О. Бузової, Н. Гунько, Л. Гусейнової, А. Душного, К. Завалко, А. Зайцевої, Н. Згурської, Л. Ніколенко, Н. Овчаренко, О. Плохотнюка, Т. Стратан-Артишкової, О. Шевцової, І. Шевченко, О. Щербініної, О. Яненко та ін. (формування вокальної, інструментальної, сценічно-виконавської культури майбутніх фахівців).

Водночас аналіз науково-педагогічних джерел засвідчує недостатнє вивчення педагогічних умов формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Отже, актуальність окресленої проблеми зумовили вибір теми нашої магістерської роботи: *«Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва»*.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність реалізації педагогічних умов формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Відповідно до предмета та мети дослідження визначено такі завдання:

1. Здійснити аналіз наукових підходів щодо визначення базових понять дослідження; дослідити стан вивчення і розробленості досліджуваної проблеми в сучасній теорії та практиці професійної підготовки у вищій школі.

2. Визначити зміст і структуру музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва; схарактеризувати складники, показники та рівні сформованості музично-виконавської культури майбутнього фахівця та визначити критерії перевodu показників у рівні, а також надати семантичну інтерпретацію рівнів.

3. Обґрунтувати педагогічні умови ефективного формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

4. Здійснити дослідно-експериментальну перевірку результативності визначених педагогічних умов формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

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

Предмет дослідження – педагогічні умови формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі професійної підготовки.

Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети в дослідженні використано комплекс **методів педагогічного дослідження**:

– *теоретичні*: теоретичний аналіз, порівняння, узагальнення довідкових, наукових, навчально-методичних джерел; системний та діяльнісний підходи, які дали змогу класифікувати, систематизувати теоретичний матеріал за темою дослідження, визначити й конкретизувати сутність і зміст базових понять дослідження, схарактеризувати критерії, показники та рівні сформованості досліджуваного феномену; вивчення педагогічного досвіду з проблеми формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, що дало змогу обґрунтувати педагогічні умови формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, узагальнити результати дослідно-експериментальної роботи;

– *емпіричні*: діагностичні методи виявлення стану сформованості музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва

(опитування, анкетування, інтерв'ю, творчі завдання, експертні оцінки, аналіз процесу і результатів навчальної, самостійно-творчої, практичної діяльності та ін.); окреслення системи формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний).

Експериментальна база дослідження. Педагогічний експеримент проводився на факультеті педагогіки, психології та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету.

Наукова новизна й теоретичне значення магістерської роботи полягає в тому, що:

уперше: теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування музично-виконавської культури майбутніх учителів музичного мистецтва;

уточнено:

- суть поняття «музично-виконавська культура майбутнього вчителя музичного мистецтва» як складного утворення, що має складники, відповідні системним компонентам діяльності;

- теоретико-методологічний статус поняття «критерій» для використання в емпіричних гуманітарних дослідженнях, яка полягає в тому, що воно постає як спосіб переведення показника ознаки як емпіричного результату в кількісний інтервал («рівень») і потребує змістовного наповнення, яке ми позначили як «семантичну інтерпретацію»;

розроблено критерії для переведення показників за складниками явища (відповідників системних компонентів діяльності) у кількісні інтервали, що відповідають рівням (найнижчий, низький, достатній, високий), та надано їх семантичну інтерпретацію.

Подальшого розвитку набули методи, прийоми і засоби діагностики та формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, зокрема – доопрацьовано методiku В. Касьянова, В. Петрушина та створено авторську анкету випускника бакалаврату.

Практичне значення дослідження полягає у розробці методики формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва; оновленні змісту фахових дисциплін («Основний музичний інструмент», «Теорія і методика інструментально-виконавської підготовки з практикумом»), виробничої практики; залученні майбутніх учителів до активної соціокультурної діяльності.

Результати дослідження можуть бути використані в освітньому процесі підготовки майбутніх фахівців мистецтва.

Апробація і впровадження результатів дослідження.

Участь у конференціях.

1. *II Міжнародна науково-практична конференція «Мистецтво без кордонів: творчі діалоги»*. Кропивницький. 29 листопада 2024. Доповідь «Значення штрихової техніки виконавця-альтиста в процесі художньої інтерпретації музичного твору» .

2. *II Міжнародна науково-практична конференція «Мистецтво та мистецька освіта в сучасному соціокультурному просторі»*. Бердянський державний педагогічний університет. Запоріжжя. 17-18 квітня 2025. Доповідь «Музично-виконавська культура у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва».

3. *XIII Всеукраїнська (із міжнародною участю) науково-практична конференція «Актуальні проблеми мистецької освіти в системі вищої школи»*. Херсон-Івано-Франківськ. 25 квітня 2025. Доповідь «Інтерпретація мистецьких творів у розвитку майбутнього викладача мистецтва».

4. *VIII Міжнародна студентська науково-практична конференція «Музика заради миру»*. Центральнотериторіальний державний університет імені Володимира Винниченка, кафедра мистецької освіти. Кропивницький. 15 травня 2025. Доповідь «Художня інтерпретація вокального твору М. Лисенка «Стоїть гора високая»» та участь у конкурсах.

5. *IV Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Формування готовності до інноваційної професійної діяльності майбутніх*

фахівців: теорія і практика». Запоріжжя. 16 травня 2025. Доповідь «Художньо-аналітичні вміння у формуванні музично-виконавської культури майбутнього викладача музичного мистецтва».

Публікації. Теоретичні положення магістерської роботи викладено у таких публікаціях:

1. Мерзлікін Н. Музично-виконавська культура в контексті діяльнісного підходу. *Мистецька освіта: теорія, методика, практика : матеріали I Міжнар. студ. наук.-практ. конф.* (30-31 жовтня 2025 р., м. Запоріжжя) / [упоряд. В.В. Григор'єва, О.Д. Бузова]. Запоріжжя : БДПУ, 2025. 190 с. С. 131-135

2. Мерзлікін Н. Педагогічні умови формування музично-виконавської культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Збірник тез наукових доповідей здобувачів вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 13 травня 2025 року. Том 2. Гуманітарні науки.* Запоріжжя : БДПУ, 2025. С. 165-168.

3. Мерзлікін Н. Музично-виконавська культура у професійній підготовці майбутнього викладача музичного мистецтва. *Мистецтво та мистецька освіта в сучасному європейському соціокультурному просторі : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф.* (17-18 квітня 2025 р., м. Запоріжжя) / [упоряд. В.В. Григор'єва, А.І. Омельченко]. Запоріжжя : БДПУ, 2025. 180 с. С. 174-178.

Структура магістерської роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг магістерської роботи становить 134 сторінки. Основний текст викладено на 99 сторінках. Робота містить 7 рисунків, 5 таблиць, 4 додатки. Список використаних джерел налічує 86 найменувань.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

1.1. Стан розробленості проблеми формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в сучасній теорії та практиці професійної підготовки у вищій школі

Предмет цього дослідження постає як певною мірою складний, а центральне місце в ньому якраз і посідає музично-виконавська культура як явище людського буття та соціальна практика. Такі родові ознаки для неї мають граничний рівень загальності, будучи застосовуваними насамперед у предметному колі філософських розвідок. Тож для розуміння відповідного поняття необхідно здійснити низку конкретизацій, вдавшись до огляду доробків з означеної тематики.

В цьому понятті мають бути своєрідно поєднані концепти «культура» та контексти виконання музики.

Виникнення поняття «культура» пов'язане з діяльністю людей в широкому розумінні. У філософії воно протиставляється природі, і покликане позначати все, чого «торкнулась рука людини».

Слово «культура» – латинського походження, яке буквально означало «обробку, догляд, поліпшення, обробіток. У класичній давнині воно вперше було зафіксовано в праці Марка Порція Катона «De agri cultura» (III ст. до н.е.), присвяченій турботам землевласника» [54].

Конкретизація цього поняття, яке виникло спочатку для контексту сільського господарства, призводить до виділення різних галузей господарювання та відповідних видів діяльності. Зрештою, саме слово «культура» може виконувати роль певного означення для будь-чого, пов'язаного з діяльністю, наприклад – «культура праці», «культура

мислення», «культура поведінки», «культура мови», «культура спілкування» та ін. [66, с. 47].

Отже, культура постає як значущий атрибут розвитку всього людства та його відхід від власне природного плану буття.

Так, у дисертаційному дослідженні щодо формування професійної культури майбутнього викладача музичного мистецтва (авторства Л. Ніколенко) зазначається, що сутність культури «виявляється насамперед в діяльності, а не в сукупності досягнень і цінностей, накопичених людством в процесі історичного розвитку. Культура – не самостійна соціальна сфера, підкреслюють науковці, а наскрізна характеристика всієї соціальної системи, і в будь-якому громадському явищі існує його специфічний культурний аспект» [47, с. 34].

Там же позначаються дослідження, присвячені цьому ракурсу предмета – якщо діяльність є способом буття суспільної людини, то культура не тільки спосіб діяльності людини, а й технологія і механізм цієї діяльності [7; 8; 21; 36; 81].

Тобто, культура в осягненні людського буття постає як теоретико-методологічний конструкт, неначе «прикладний» до певних предметних сфер.

У навчальному посібнику «Педагогіка: загальна та мистецька» авторства О. Рудницької зазначається, що культура «охоплює сукупність матеріальних, духовних, практичних надбань суспільства, які відображають його історично досягнутий рівень розвитку і втілюються у результатах продуктивної діяльності людини, зокрема у галузі освіти та мистецької творчості» [66, с. 46].

Таким чином, специфіка поняття «культура» полягає в тому, що воно може своєрідно прикладатися до будь-яких аспектів людського буття і зокрема – соціальних практик. Тоді вона постає в дещо інструментальному ключі, що можна сформулювати так: те, як заведено виконувати щось.

У нашому дослідженні «культура» стосується виконання музичних творів, тому й отримане поняття позначається термінологічно як «музично-виконавська культура». Таке означення свідчить, що позначена діяльність набуває певної якості, котра полягає насамперед в усвідомленому ставленні та виконання певних усталених правил, дотримання принципів у тій діяльності, про яку, власне, і йдеться.

Те, що такі принципи вироблялись протягом тривалих часових проміжків у достатньо великих соціальних групах, призводить до того, що результат постає як відповідні «культурні зразки», а також і те, що саме поняття культури в цих контекстах пов'язується з терміном «традиції».

Також з необхідністю постає контекст ретрансляції культури через збереження й розвиток традицій, і цей процес реалізується у формі найрізноманітніших зразків мистецтва.

Розвиток мистецтва відбувався як перехід від усної народної творчості через літературу й театр до більш сучасних форм – живопис, музика, новітні літературні жанри, кінематограф тощо.

Для більш коректного визначення музично-виконавської культури в науковій формі необхідно обрати доладне позначення родової ознаки для цього. Вона має стосуватися і того, що пов'язане з діяльністю, і посідати певний рівень загальності, щоб не надто конкретизуватись, як це буває із позначеннями методу, способу, манери, техніки тощо.

З іншого боку, найзагальніша категорія «форма» також не підходить, оскільки стосується прояву всього явища, як воно виглядає, навіть поза динамічним контекстом. У методології як у вченні про методи видається найприйнятнішим для цього термін «підхід» – це достатньо загальне поняття і до того ж позначає дещо, спрямоване не на одну якусь діяльність, а на цілий клас однотипних діяльностей або задач.

У нашому дослідженні необхідно також розрізняти, чи стосується «підхід» власне до виконання музики, чи до педагогічного процесу з

підготовки викладачів з відповідного фаху. Цьому питанню буде присвячено увагу в наступних підрозділах цієї роботи.

Для отримання визначення саме музично-виконавської культури необхідно здійснити уточнення того, що мається на увазі під музичним виконавством та музичним виконанням.

У дисертаційному дослідженні Н.Б. Жайворонок наведено таке визначення музичного виконавства, що кваліфікується як сформоване усталене розуміння в науковій думці – виду людської діяльності (художньої чи художньо-творчої), і в більш вузькому тлумаченні – як діяльність музиканта-виконавця. Зазначене дослідження показало, що музичне виконавство володіє сутнісними ознаками і характеристиками, які дозволяють тлумачити його як відносно самостійне явище музичної культури [14].

Характерним є те, що в наданих думках «виконавством» позначається явище. Це буде суттєвим для підсумкового розуміння основного пункту предмета нашого дослідження. Далі надається структура цього явища, також необхідна для окреслення нами скоріш об'єктної сфери, до якої, власне, мають бути докладені педагогічні зусилля з метою формування у вихованців відповідної «культури».

Отже, Н. Жайворонок окреслила систему музичного виконавства, котру «складають три великі частини (підсистеми): вокальне, інструментальне і вокально-інструментальне виконавство, які мають власні складові компоненти» [14].

Також напрочуд вдало Н. Жайворонок позначає те, з чим має справу виконавець: «Унікальним явищем, що не має аналогів у художній культурі, є музичний твір – об'єкт виконавської діяльності. Його унікальність, передусім, полягає в особливостях викладу ідейного змісту, формоутворення, у своєрідній процесуальності звукообразного виявлення, а також у наявності характерного посередника між автором (авторським твором) і слухачем – музиканта-інтерпретатора» [14].

В цьому визначенні наявна ціла низка змістовних акцентів – роль або навіть місія виконавця, яки постає у зв'язку з нею як інтерпретатор, а відтак саме виконання постає як складний процес – від механічного «звукообразного виявлення» до «ідейного змісту» музичного твору; а також суттєвим є позначення в цьому процесі слухача як адресанта власне процесу виконання твору.

Також бачимо і сформульований методологічний запит на інструментарій наукового дослідження музичного виконавства. Н.Б. Жайворонок зазначає наступне: «Виявлено, що важливим методологічним чинником пізнання специфіки музичного виконавства є усвідомлення його як діяльності, що дозволяє визначити основні напрями, форми і особливості його виявлення, а саму діяльність осмислити як логічно організований процес. Специфіка музичного виконавства безпосередньо зумовлюється сутнісними характеристиками музики як такої, її іманентними властивостями, виражальними засобами, формами і способами реального буття» [14].

У дослідженні Л. Ніколенко наводяться «деякі загальновизнані визначення мистецтвознавців, педагогів-музикантів щодо важливості здійснення діяльнісного підходу у розвитку особистості майбутнього викладача музичного мистецтва:

- суть мистецької освіти – пізнання творів мистецтва, їх інтерпретація і творення, що реалізуються не тільки через оволодіння відповідними знаннями, а й, насамперед, у діяльнісній формі (Г. Падалка);

- специфічною ознакою музичного виконавства й основою всіх видів музично-виконавської діяльності є художня інтерпретація (Є. Гуренко);

- професійна діяльність викладача мистецьких дисциплін спрямована на розвиток здатності особистості до сприймання і розуміння культурних явищ через кваліфіковане спілкування з мистецтвом до розвитку духовно повноцінної особистості (О. Рудницька);

- особистість майбутнього фахівця розвивається, формується і реалізується в художній інтерпретації і через художню інтерпретацію, у процесі якої (від первинного створення художнього образу до виконавства музичного твору), відбувається творча самореалізація майбутнього фахівця (О. Олексюк)» [47, с. 130].

Таким чином, попереднім висновком виступає те, що діяльнісний підхід має бути неодмінно застосований до розуміння музично-виконавської культури.

Також необхідно приділити увагу дуже близькому поняттю – «музичне виконання», та окреслити суттєву відмінність від «виконавства».

Автори статті про виконавську інтерпретацію музичних творів у структурі професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта Л. Гаркуша і О. Економова надають таке визначення: «Виконання музики – це процес пошуку інтерпретації музичного твору і його звукового втілення засобами інструментально-виконавської майстерності» [6, с. 523].

Для нас у цьому визначенні важливим є позначення саме процесуальності виконавської діяльності та вживання відповідного терміну для позначення родової ознаки. Також видно, що змістовним осереддям визначення і таким, що наближається до справжньої первинної родової ознаки є словосполучення «звукове втілення». Ясно, що без видового уточнення словами «музичного твору» та «інструментально-виконавської майстерності» воно поставало б як занадто широке, містячи в собі будь яке видобування звуків. А от щодо контекстів «майстерності» та «інтерпретації» визначення вже не постає таким однозначним, знаменуючи у цих словах побажання до довершеності актів музичного виконання.

Також процесуальність в контексті діялісного підходу позначена і в іншому визначенні. Так, О. Лисенко у своїй статті «Музично-виконавська діяльність крізь призму категоріального визначення функціональних систем мислення, мовлення та інтонаційних засобів вираження» розглядає музично-виконавську діяльність як «процес виконання музичних творів як складну

інтелектуальну, емоційно-почуттєву діяльність музиканта по освоєнню та практично озвученій актуалізації авторського нотного тексту музичного твору» [28, с. 23].

Хоча тут і відбувається ототожнення процесу із власне діяльністю, для нас важливим є те, що процесуальність позначена як її невід'ємний атрибут.

Якщо ж вести мову про зв'язок діяльності з виконання музики та культури її здійснення, то якраз би і поставало поняття музично-виконавської діяльності, для чого має бути сформульоване відповідне визначення. Застосувавши доладний теоретико-методологічний інструментарій, спробуємо отримати визначення у відповідній частині цього дослідження. Далі необхідно врахувати педагогічний контекст предметної сфери, в рамках якої воно здійснюється.

Так, Л.І. Ніколенко зазначає, що «освіта і культура тісно взаємопов'язані, взаємодійні й не існують окремо. Про це підкреслюють у своїх працях В. Андрущенко [1], С. Гончаренко [10], І. Зязюн [16], В. Кремень [25], В. Луговий [32], Л. Масол [35], Н. Ничкало [45], О. Олексюк [49], О. Отич [55], Г. Падалка [56], Л. Паньків [57], О. Рудницька [66], Л. Хомич [79] та ін., зазначаючи, що важливим завданням освіти є долучення особистості в процесі навчання до культурних цінностей, оволодінням соціально значущим досвідом, втіленим у знаннях, вміннях, навичках творчої діяльності, чуттєвоціннісних формах духовно-практичного освоєння світу» [47].

В статті Лінь Хуацінь наводиться думка Н. Згурської про те, що «виконавська культура вчителя музики віддзеркалює його індивідуальні професійні якості: фахові здібності, досвід, погляди, ідеали, які є стрижнем художньо-естетичної орієнтації в музичному мистецтві, інтерпретації творів та реалізації навчальної, виховної, просвітницької роботи. Вона характеризує рівень особистісного професійного розвитку, прагнення до самовдосконалення. Українська дослідниця визначила виконавську культуру як динамічне інтегративне утворення, що передбачає здатність розкривати,

відтворювати в процесі інтерпретаторської діяльності зміст музичного твору і демонструвати його учням у художньо досконалій формі» [31, с. 46].

Там же згадується про те, що Л. Гусейнова у своїх дослідженнях «виконавську культуру розглядає з позиції готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності» [31, с. 46].

Також у статті, присвяченій цьому питанню, Л. Гусейнова визначає поняття «виконавська культура вчителя музичного мистецтва», яка розглядається як «сукупність професійних та системних якостей та знань, котрі знаходять свою проекцію в його вміннях, що забезпечують високий рівень інструментально-виконавської діяльності у навчальному процесі» [12, с. 56].

Тобто, суттєвим виявляється, по-перше, похідний характер виконавства від знань; по-друге – службовий характер виконавства у педагогічній діяльності.

«Формування» як поняття є одним з основних у педагогічній об'єктно-предметній сфері, і зазвичай також «прикладається» до свого предмету. В нашому дослідженні воно стосується музичного виконавства та підходів до його набуття у тих що навчаються, причому з урахуванням значущих позитивних надбань у цій справі, що, власне, й позначається як «культура».

Тож необхідно окреслювати складний контекст кількох складників усього явища: центральною має бути ланка, пов'язана з тим, якої культури виконавства набуде майбутній вчитель музичного мистецтва; підсистема цього виглядатиме як його майбутня, поки що гіпотетична викладацька діяльність у закладах музичної освіти; надсистемою – його підготовка в межах закладу вищої освіти, і тут визначальною ланкою стає культурні надбання його викладачів, дотичні до формування саме його музичного виконавства.

Первинно таку систему можна візуалізувати графічно у вигляді відповідної схеми (рис. 1.1).

В такому ланцюгові предметних одиниць для нашого дослідження важливим є саме перехід від викладацької культури до набутої культури студента як майбутнього вчителя. Саме в цьому пункті зосереджена увага фахівців музичної педагогіки.



Рисунок 1.1. Система музично-виконавської культури

Зокрема, у дослідженні Л. Ніколенко зазначається, що «формування професійної культури майбутніх викладачів музичного мистецтва є насамперед проблемою їх саморозвитку, самовираження і самореалізації у культурно-освітньому просторі» [47, с. 141].

Стосовно позначеного тут «освітнього простору» можна сказати, що на схемі йому відповідає все, що знаходиться всередині усього прямокутника (див. рис. 1.1). Також необхідно зазначити, що надане в наведеній цитаті поняття «професійна культура майбутніх викладачів музичного мистецтва» містить в собі музично-виконавську культуру як підсистему. Тож для розуміння предмету нашого дослідження необхідним буде і застосування системного підходу в якості теоретико-методологічного інструментарію.

Фахівці зазвичай звертають свою дослідницьку увагу на різних учасників педагогічного процесу. Так, М. Малахова зазначає: «для ефективного формування у майбутніх учителів музичного мистецтва професійно-особистісних якостей необхідним є вивчення сутності й структури досліджуваного феномена та значення професійно-особистісних якостей для музично-педагогічної діяльності вчителя» [34, с. 44].

Найзагальніші положення щодо навчально-виховного процесу наводяться, зокрема, у [34], де авторка зазначає, що педагог здійснює складну педагогічну діяльність, до якої входять:

1) структурні компоненти: суб'єкт і об'єкт педагогічної взаємодії, предмет спільної педагогічної діяльності, цілі навчання і виховання, засоби педагогічної комунікації;

2) функціональні компоненти:

- гностичний, пов'язаний зі сферою знань учителя, які він використовує у своїй діяльності;

- проєктувальний, що передбачає визначення педагогом цілей та перспектив навчання і виховання, стратегій і тактик їх досягнення;

- конструктивний, котрий стосується конструювання педагогом власної діяльності та діяльності учнів;

- організаторський, який полягає в упорядкуванні педагогом власної діяльності та діяльності учнів;

- комунікативний, що охоплює взаємодію педагога з учнями у напрямі досягнення педагогічних цілей, забезпечення ефективності педагогічної діяльності.

Для нас важливим є насамперед заподіяне тут поєднання контекстів навчання і виховання, що є дуже важливим.

Тож педагог будь-що виховує учнів, навіть «просто» навчаючи їх, наприклад, математики чи фізики. Але в нашому випадку, коли йдеться про формування культури музичного виконавства, необхідність приділяти спеціальну увагу вихованню постає з невідворотною актуальністю. Зрештою,

саме такий комплексний процес і постає як формування музично-виконавської культури.

1.2. Теоретико-методологічний інструментарій для дослідження музично-виконавської культури

Науковці зазначають певну сферу проблематики у дослідженні музично-виконавської культури з огляду на досить новітню історію подібних досліджень. Так, Ольга Лисенко вбачає актуальність наукових розвідок з даного предмету як обумовлену логікою наукового пошуку ефективних методів дослідження процесів музично-виконавської діяльності як явища музичної культури [28, с. 22]. Далі дослідниця зазначає, що складність даної діяльності потребує «розшуку методів її осмислення й опису, які відповідають сучасному стану наукових досліджень у галузі гуманітаристики. У зв'язку з тим, що сучасне теоретичне дослідження музичного виконавства є наймолодшою галуззю музикознавства і музичної культурології, воно потребує потужного розвитку власного категоріального апарату, а також системного підходу до вивчення функціональних систем цієї діяльності, якими є системи мислення, мовлення та інтонаційних засобів вираження» [28, с. 22].

Незважаючи на те що тут подано начебто зворотній погляд на предмет – не культура прикладається до діяльності, а діяльність розглядається в контексті культури – ним не менш, маємо констатацію застосування системного та діяльнісного підходів. Це може стати запорукою створення саме згаданого «потужного категоріального апарату».

В якості загальнонаукової методології саме і постає **системний підхід** – він «є конкретним проявом діалектичного методу» [44].

Вживаючи одне з визначень системного підходу в педагогічній об'єктно-предметній сфері, маємо використовувати його розуміння як пряму методології, застосування якого призводить до розробки методів

дослідження і конструювання складних за організацією суб'єктів як систем: «Системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх в єдину теоретичну картину» [9, с. 305].

Далі, **діяльнісний підхід** постає як окремонаукова методологія. Він застосовується в царині предметних сфер педагогіки, психології, соціології тощо.

Так, у педагогічному словнику **діяльність** визначається як «спосіб буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність зміни. Основні компоненти *діяльності*: суб'єкт з його потребами; мета, відповідно до якої перетворюється предмет в об'єкт, на який спрямовано *діяльність*; засіб реалізації мети; результат *діяльності*. Загальним засобом *діяльності* є сукупність знарядь праці, створених людьми, – техніка і технологія. *діяльності* Універсальним предметом *діяльності* є природа й суспільство, а її загальним наслідком – олюднена природа» [9]. А за визначенням І. Зязюна, діяльність завжди передбачає певне підпорядкування суб'єкта та об'єкта діяльності, тобто знаходиться в рамках системи [58, с. 15].

Отже, достатньо узагальнена і всеохоплююча структура повинна містити компоненти, серед яких і власне процес діяльності, та її активний суб'єкт, і те, на що вона спрямовується, і де та в яких умовах здійснюється.

Структура діяльності, що містить такі складники достатнього рівня загальності, надана І.Ю. Литвиненком у відповідній статті [30], де враховуються також ідеї іноземного філософа (на які начебто заборонено посилалися) щодо системних компонентів діяльності (СКД), котрі постають як сторони процесу (рис. 1.2).

Ці складники в структурі діяльності такі:

- діючий *суб'єкт*;
- *об'єкт*, на який спрямована діяльність (або у випадку суб'єкт-суб'єктної взаємодії – *другий суб'єкт*);
- сам *процес* діяльності, спрямований від суб'єкта, котрий іноді

трактується у вузькому розумінні як власне *діяльність*;

- просторово-часовий континуум, що виступає як рівноправний компонент в структурі діяльності і трактується іноді як навколишнє *середовище* – природне чи соціальне.

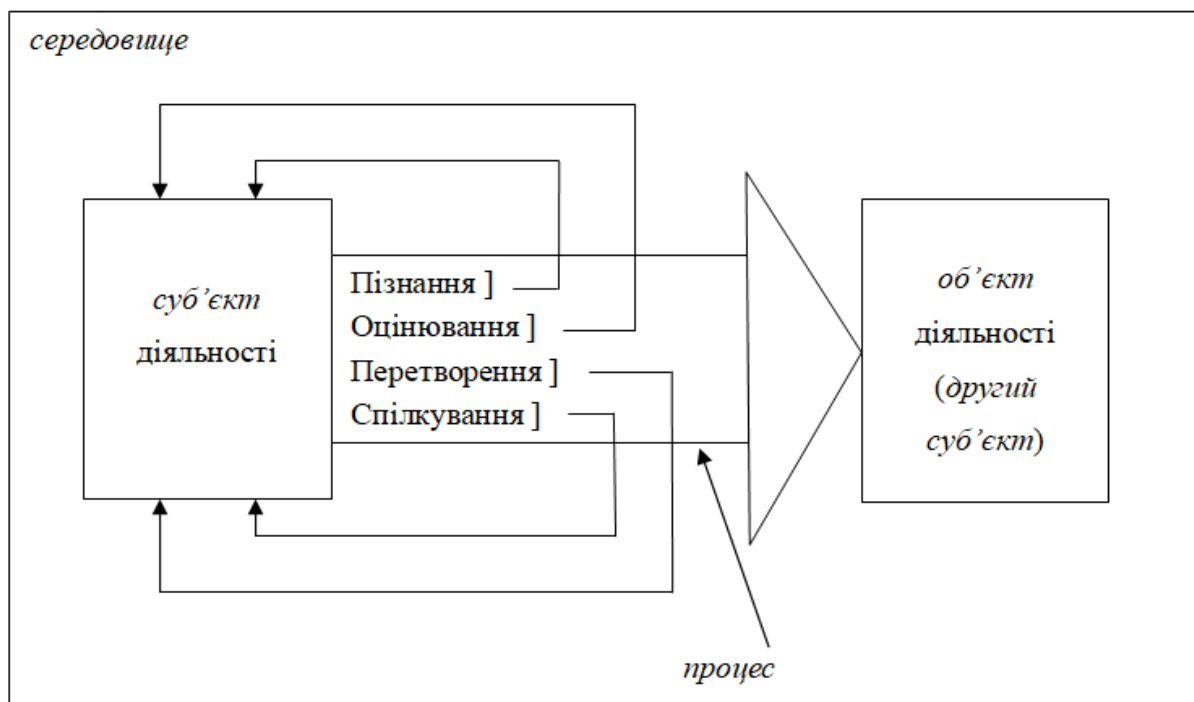


Рисунок 1.2. Структура діяльності

Системні компоненти діяльності (які характеризують, скоріше, сторони *процесу*) отримані шляхом співвіднесення суб'єкта і об'єкта (табл.1.1).

Таблиця 1.1.

Системні компоненти діяльності

Співвіднесення суб'єкта і об'єкта	Назва відповідної «діяльності»
$C \rightarrow O$	Перетворювальна
$C \leftrightarrow C$	Комунікативна (Спілкування)
$O \leftrightarrow O$	Пізнавальна
$C \leftarrow O$	Оцінювальна (Ціннісно-орієнтаційна)

Таке співвіднесення дало можливість автору ідеї зробити висновок про їхнє змістовне наповнення, котре виглядає наступним чином (наведено за [44]):

- *перетворювальна* діяльність (спрямована від суб'єкта на об'єкт): зміна існуючого та створення нового (насамперед – в матеріальному світі). Особливий випадок – спрямування перетворень якимось індивідом на нього самого, на його «Я», задля певного самовдосконалення;

- *пізнавальна* діяльність (встановлення відношень між об'єктами): полягає в пізнанні природи, суспільства, людини чи самого суб'єкта;

- *оцінювальна* або *ціннісно-орієнтаційна* діяльність (спрямована від об'єкта на суб'єкт): цінність об'єкта встановлюється безпосередньою реакцією суб'єкта у відповідності до життєвого досвіду цього суб'єкта; до того, яке ставлення до себе він викликає, як він емоційно переживається;

- *комунікативна* діяльність (або *спілкування*) встановлюється між суб'єктом та другим суб'єктом: має місце тоді, коли людина, що вступає в контакт з іншою людиною, вбачає в ній собі подібного й собі рівного, тобто суб'єкта ж, і розраховує тому на активний зворотній зв'язок (а не на одностороннє відправлення сингалу або зняття його, як це відбувалося б з об'єктом).

Бачимо, що стрілочки, проведені на самого діючого суб'єкта, символізують відповідну спрямованість процесу, про який і йдеться у першоджерелі (і це потрапило до коротких описів СКД).

Завдяки досягненням теорії інформаційного метаболізму стало можливим співвіднести особливості кожного СКД з певним набором інформаційних аспектів (ІА), як це було здійснено, зокрема, у [44]. Не позначаючи власне аспектів, наведемо змістовне наповнення для кожного з СКД, отримане з їх допомогою. Таке наповнення постає як більш розширене і конкретне.

Отже, СКД *перетворення* має виглядати наступним чином.

1. Об'єкт, на котрий спрямоване перетворення – прояви, підтримка й дозування вольових зусиль для управлінського чи виробничого процесу.

2. Власне дії та рухи: зокрема – надання форми будь-чому в матеріальному світі; застосування технологій, виконання виробничих операцій; здійснення управлінських актів; отримання результату).

3. Встановлені правила, інструкції, технології, а також параметри для виміру і контролю; системи управління та прописані функціональні обов'язки.

4. Чуттєвість управлінського процесу до умов здійснення, зокрема – вдосконалення механізмів зворотнього зв'язку, підвищення чуттєвості контролюючих пристроїв, створення комфортних умов праці.

Аспектна структура **оцінювання** наступна.

1. Форма об'єкта оцінки, зовнішність, в більш узагальненому розумінні – будь-яка система як ціле, котра впливає на суб'єкт.

2. Момент впливу об'єкта на суб'єкт – відчуття оцінюваних форм за допомогою органів відчуттів, піддання впливові.

3. Небайдуха реакція суб'єкта як безпосередня ситуативна емоція – емоційний відгук на об'єкти та процеси, осередок естетичного почуття чи навпаки – відчуття відрази.

4. Результат оцінки відомих об'єктів і процесів як загалом привабливих чи відвертаючих – ставлення, що виражається у більш-менш розгорнутих оціночних судженнях (добре/погано і т.д.), ціннісні орієнтації, етика.

Комунікативний СКД (**спілкування**) має наступну аспектну структуру.

1. Стійкі якості другого суб'єкта – характер, здатності комуніканта).

2. Емоційні процеси – емпатія як адекватне співвіднесення емоційного стану комуніканта з власним настроєм на основі пристрасного сприйняття; створення потрібного настрою; в більш загальному контексті та в комплексі з попереднім аспектом – наділення об'єктів навколишнього світу реальною чи удавною суб'єктністю, «олюднення».

3. Стійке небайдуже ставлення до знайомих суб'єктів – симпатії/антипатії як до всього другого суб'єкта, так і до його окремих якостей; творче формування людських стосунків у їх нюансах; виховання.

4. Зміна людських стосунків у часі, бачення їх перспектив.

СКД *пізнання* виглядає наступним чином.

1. Об'єктивні відношення між предметами – закономірності, правила.

2. Будова та якості досліджуваних об'єктів – осягнення змісту й суті об'єктів, котрі визначають відношення між ними; знаходження й породження смислу в будь-чому.

3. Робота з дослідження функціонування складноорганізованих систем – дослідницькі та впроваджувальні експерименти; породження нових алгоритмів пізнання.

4. Бачення процесів у часі, мінливість і суперечливість їх розгортання – побудова подумки перспектив розвитку процесів, новаторство й нетрадиційні підходи в дослідженнях.

Таким чином, стрілочки з кожного рядка таблиці (див. табл. 1.1) отримують свою інтерпретацію через особливості кожного з СКД.

Якщо вважати, що СКД позначають відповідні сторони *процесу* діяльності, то в реальних діях мають бути присутні всі СКД. Питання полягатиме тоді в тому, яким чином вони там представлені. Тож надані теоретико-методологічні засоби мають бути застосовані до музично-виконавської діяльності як процесу та музично-виконавської культури як явища.

Також слід зазначити, що сукупність СКД, котра постає як своєрідний базис, може використовуватись для всіляких явищ – при цьому дослідник здійснює процедуру «постановка у відповідність»: таким чином кожен з СКД постає як певний взірець чи еталон у справі такої постановки; зрештою, можна отримувати сукупність сторін явища у незалежності й повноті їх набору, що постає як змістовний базис.

Так, подібна теоретико-методологічна процедура була здійснена у відповідному дослідженні щодо педагогічних умов, де сторони явища постають як пара причинно-наслідкових складників, про що йдеться у більш новітньому матеріалі україномовному [44], на який можна посилатися і цитувати його фрагменти.

Одиничні зразки таких умов досить різноманітні, але якщо зробити їх кластеризацію, скориставшись комплексом СКД, можна отримати відповідно 4 класи пед. умов:

- 1) організаційно-технологічні умови (*перетворення*);
- 2) змістовно-теоретичні (*пізнання*);
- 3) індивідуально-психологічні (*комунікація*);
- 4) позанавчально-дозвіллієві (*оцінювання*).

Далі, як правило, у дослідженнях береться до розгляду якась пара умов у плані з'ясування причинно-наслідкових зв'язків між ними. У запропонованих узагальнених термінах для пед. умов можна сформулювати 12 таких пар (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Матриця для конструювання всіляких педагогічних умов

	1. перетворення	2. пізнання	3. оцінювання	4. комунікація
1. перетворення				
2. пізнання				
3. оцінювання				
4. комунікація				

Ключові слова були пронумеровані у зазначеному джерелі для зручності співставлення отримуваних пар, що виглядає наступним чином – наприклад, для співставлення першого і другого компонентів [№]:

- 1) *перетворення* ↔ *пізнання*:
 - а) (1 → 2): у процесі практичних занять набуваються нові знання;
 - б) (1 ← 2): теоретичні знання закріплюються практично.

Співствлення решти пар можна знайти у цьому джерелі.

Також необхідно зазначити суттєві моменти щодо **емпіричних досліджень** та їх інструментарію. Як зазначається у матеріалі, присвяченому методологічним питанням [44], для розуміння сутності й застосовуваності інструментів дослідження, необхідно здійснити подумки нібито «рух» від найзагальнішого, фундаментального, до окремішнього й одиничного.

Отже, найзагальнішим є поняття, що являє собою філософську категорію – **властивість**, оскільки воно входить до комплексу так званих онтологічних категорій (що позначають взагалі існуюче у Світі) – *речі, властивості, відношення* [44]. Далі там зазначається: конкретизація полягає у тому, що **властивість** може стосуватись як усього цілісного явища, так і окремої його сторони, частини або компонента. Коли **властивість** обирається для того, щоб дослідити її наявність чи вираженість в одиничному явищі, її називають «**ознакою**». Тож коли необхідно констатувати її наявність, то йдеться про «ідентифікацію»; коли потрібно встановити кількісну вираженість – йдеться про «вимірювання». У вузькому сенсі **ознака**, яку необхідно ідентифікувати в цілісному явищі, позначається як **індикатор**; **ознака**, яка має кількісну міру і підлягає вимірюванню, позначається як **параметр**. Тоді кількісна сторона **ознаки** позначається як «**показник**».

Поняття «**характеристика**» виникає як результат прив'язки **властивості** до явища; «характеризувати» – значить перевести **властивість** в **ознаку**. Якщо **ознака** характеризує одиничне явище (або клас однорідних явищ) достатньо унікальним чином, то така **ознака** вважається **якістю**, і вона покликана позначати усе явище цілком. Іноді існують контексти, коли **якість** пов'язують з окремими **ознаками** явища, але й тоді ці **ознаки** мають розумітись як достатньо унікальні або принаймні «вирізняльні» для явища. **Ознака** явища, котра визнається **якістю**, певним чином характеризує це **явище** і в цілому. Наприклад, якщо **ознака** «уважність» виявляється окремою **якістю** індивіда, то він «увесь» вважається «уважним» [№].

Такий ланцюжок міркувань у матеріалі схематизовано графічно [44] (рис. 1.3).

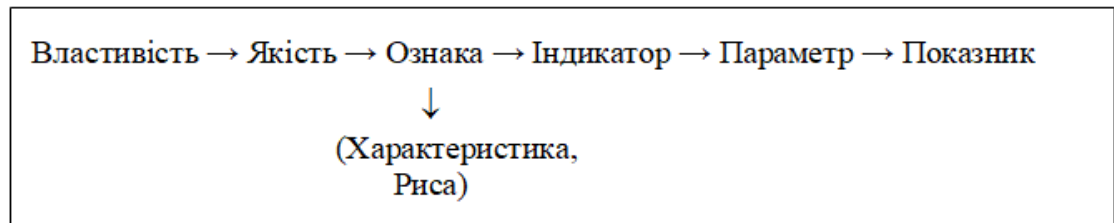


Рисунок 1.3. Концептуальна схема конкретизації того, що досліджується емпірично

Переведення *ознаки* або навіть *параметра* в *якість* буває доволі складною процедурою і вимагає певних орієнтирів або навіть правил. І це дуже важливо в гуманітарних дослідженнях, оскільки в зазначеному методологічному плані задача полягає саме в тому, щоб констатувати *якість*. Саме для здійснення цієї процедури покликані стати у пригоді **критерії**, які дають змогу зробити висновок за певним «правилом переведення» [44].

Стосовно такого розуміння цього терміну в матеріалі зазначається таке: «По-перше, *критерій* вимагає додатково зазначати – «критерій **чого** саме?». По-друге, він не є *ознакою* явища, а **застосовується до неї** як оператор у математичному розумінні. По-третє, він є засобом оцінки *ознаки* або цілого явища, причому покликаний робити це однозначно – немов би зазначений вище «оператор» або функція, що **переводить індикатор** або *показник* у *якість* усього явища» [44]. Також надається відповідна схема (рис. 1.4).

Далі, стосовно «вироблення критерію» в матеріалі [44] зазначається, що воно є фіналом процедури, де використовується *критерій*. Ця процедура має принаймні два етапи – на першому *критерій* **обирається** з огляду на особливості предмету дослідження, на другому – власне **«випрацьовується»**. Точніше, відбувається складання власне правила, яке й дає змогу «оцінити», «визначити» чи «класифікувати» досліджуване.

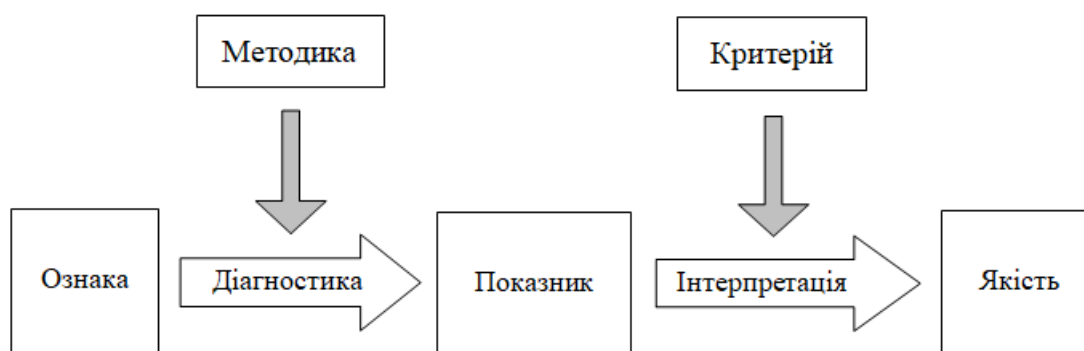


Рисунок 1.4. Загальна концепція емпіричного дослідження і роль «критерію» як інструментального засобу [44].

Таким чином, в емпіричній частині дослідження постає необхідність окреслити ознаки, що відповідали б змістовно музично-виконавській культурі; отримати показники їхньої вираженості у випробовуваних; запропонувати критерії для якісної оцінки отриманих показників та надати опис різних якостей суб'єкта за ступенем їх вираженості.

1.3. Зміст і структура музично-виконавської культури майбутнього викладача музичного мистецтва

З'ясувавши попередньо концепт культури в найзагальнішому та теоретико-методологічному плані, можемо стати до розгляду саме музично-виконавської культури майбутнього викладача музичного мистецтва та її формування при навчанні у закладі вищої освіти. Зазначимо насамперед, що необхідно запровадити допоміжне поняття – *носії культури*. Воно має узагальнюючий характер, і може конкретизуватися у відповідних аспектах. Необхідність його постає з огляду на те, що культура взагалі має форму існування як традиції у певної частини членів суспільства та на матеріальній основі. В гуманітарному аспекті має йтися про «форму суспільної свідомості, а індивідуальні члени суспільства тоді постають саме як «носії культури».

Так, Л. Ніколенко зазначає, що «В суспільстві музично-виконавська культура функціонує як система, до якої входять: *динамічний суб'єкт*

культури – особистість виконавця; *динамічний об'єкт культури* – особистість слухача; різноманітні *види їхньої діяльності* щодо створення, розповсюдження, споживання виконавських цінностей; *цінності виконавської культури* (зразкові інтерпретації); *заклади та соціальні інститути*, що забезпечують їхнє функціонування» [46, с. 77].

Для нас тут важливим є позначення «особистості виконавця», навіть попри те, що її навряд чи можна вважати «динамічною» в певних контекстах. Решта моментів потребує певного впорядкування, оскільки виглядає як неструктуроване поєднання (у вигляді простого переліку) різнорівневих явищ.

Отже, враховуючи систему предмета нашого дослідження в розширеному вигляді (як це показано на рис. 1.1), можемо вести мову про узагальнених носіїв музично-виконавської культури (МВК):

- учень музичного закладу (відтворення МВК);
- викладач музики (трансляція МВК);
- виконавець музики (фахове використання МВК);
- творець музики (збагачення МВК).

Тоді найзагальніше розуміння цього поняття в контексті діяльнісного підходу постане у такому формулюванні: ***носій музично-виконавської культури – це суб'єкт музично-виконавської діяльності, котрий так чи інакше є дотичним до надбань музичного виконавства.***

Щодо «надбань» МВК слід зазначити, що вони постають як зафіксована матеріальна спадщина, в якій вони саме і зберігаються. Так що ***«надбання музично-виконавської культури»*** цілком заслуговують на те, щоби вважатися відповідним науковим терміном в такому розумінні як форма її існування. Вони також можуть бути структурованими за допомогою СКД, тоді будуть доладно окресленими їх складники:

- *пізнавальний* СКД: теорія музики;
- *перетворювальний* СКД: актуальне виконання музичних творів (а також записи виконання на різноманітних носіях);

- *оцінювальний* СКД: критична музикознавча література;
- *комунікативний* СКД: література про музикантів.

Також в контексті системного підходу музично-виконавська культура є підсистемою більш масштабної і загальнішої музичної культури, в рамках якої виконавство постає як явище, а виконання – як діяльність. І в тій частині, де явище якраз і представлено діяльностями, носії цієї культури постають як її численні суб'єкти, які були класифіковані вище.

Дослідники зазначають, що «характерними ознаками музично-виконавської діяльності є: предметність, багатовидовість, об'єктивно-суб'єктивний характер, різноманітність способів і засобів відтворення музики, процесуальність і орієнтація на кінцевий продуктивний результат – музичний твір, що звучить» [6].

В цьому висловлюванні для нас важливим є констатація, що в діяльності суб'єкт спрямовує процес на об'єкт, і зрештою бачимо, що йдеться переважно про один лише *перетворювальний* компонент, який конкретизується через конструкцію «відтворення», а в якості об'єкта позначається твір.

Тож впорядкування МВК як діяльності, як бачимо, потребує доладного застосування відповідних теоретико-методологічних засобів.

Музичне виконавство, як надсистема для музичного виконання, має певні загальні ознаки, інваріантні щодо різних суб'єктів музичної культури.

Про таку узагальненість говорить у своєму дослідженні Н. Жайворонок: «Головними «дійовими особами» музичного виконавства є музичний твір і виконавець. Музичні твори значно відрізняються один від одного, але усім їм притаманні спільні ознаки мистецької ідентифікації, детерміновані належністю до поняття «музичний твір». До таких ознак відносяться: музичний твір як художній феномен; музичний твір як художня цінність; видова належність твору; жанрова належність твору; «інструментальна» належність твору; наявність ідейно-художнього змісту, музичної форми і особливостей звукообразного відтворення» [14].

Бачимо тут розлогий перелік ознак музичного твору, який може поставати як узагальнений компонент «об'єкт»; суб'єкт виконання також на певному рівні розгляду має розглядатись як узагальнений, тоді він постає як суб'єкт відповідної діяльності, структуру якої можна схематизувати за допомогою базових уявлень щодо цього, окреслених у [30] (див. рис. 1.2).

Специфіка такої суб'єктності полягає в тому, що так чи інакше у процесі виконання музикант використовує надбання музично-виконавської культури, а деякі дослідники вдаються до окреслення таких суб'єктів у контексті поняття «інтерпретація»: «музичне виконавство – це специфічний творчий акт, у триєдиній цілісності якого об'єднується сприйняття музичного твору, ідейно-образна інтерпретація та реалізація синтезу авторської і виконавської думки» [6, с. 527]. Зазначимо, що «сприйняття» у наведені цитаті стосується, вочевидь, виконавця, але можна розширити цей контекст до тих меж, де виконавець сприймає авторський задум попередньо, до власне акту виконання. Тоді виконавець постає як специфічна транзитна ланка – від автора до слухача, але здійснює передачу творчо, вкладаючи свої розуміння, почуття тощо у виконуваний твір.

Також необхідно погодитись із ідеєю про те, що об'єктом виконавської діяльності є твір, а слухач, який є реципієнтом музичного твору, не постає як безпосередньо «другий суб'єкт»; і ми маємо справу із опосередкованою комунікацією між виконавцем та реципієнтом. «Друга суб'єктність» реципієнта полягає в тому, що він вдається до такого специфічного споживання музики, при цьому:

- обирає твір для прослуховування;
- обирає виконавця;
- обирає час і місце для прослуховування.

Чи можна його «другу суб'єктність» структурувати через СКД? Спробуємо вдатись до цього:

- *пізнавальний* СКД: обізнаність про твір, можливо – про його тему й ідею, історію створення;

- *перетворювальний* СКД: актуальне прослуховування музичних творів у виконанні музикантів (або записів такого виконання на різноманітних носіях);

- *оцінювальний* СКД: прагнення до прослуховування та отримання естетичного задоволення від цього;

- *комунікативний* СКД: обізнаність про автора, виконавця; прихильність як усталена або прагнення знайомства з новими авторами, творами, виконавцями.

Зрештою, можна схематизувати систему музично-виконавської культури як діяльності (рис.1.5). Базуючись на загальній моделі діяльності [30] (див. рис. 1.1), Почнемо з необхідних складників – на отриманій схемі вони позначені напівжирним курсивом: суб'єкт, об'єкт, другий суб'єкт, середовище. Для них підписані уточнювальні пояснення, про деякі вже йшлося вище.

У власне діяльності автор твору як певний суб'єкт не присутній актуально, але його вплив є достатньо визначальним на окремі діяльнісні акти, тож його суб'єктність позначена пунктирним прямокутником як певною мірою «віртуальна».

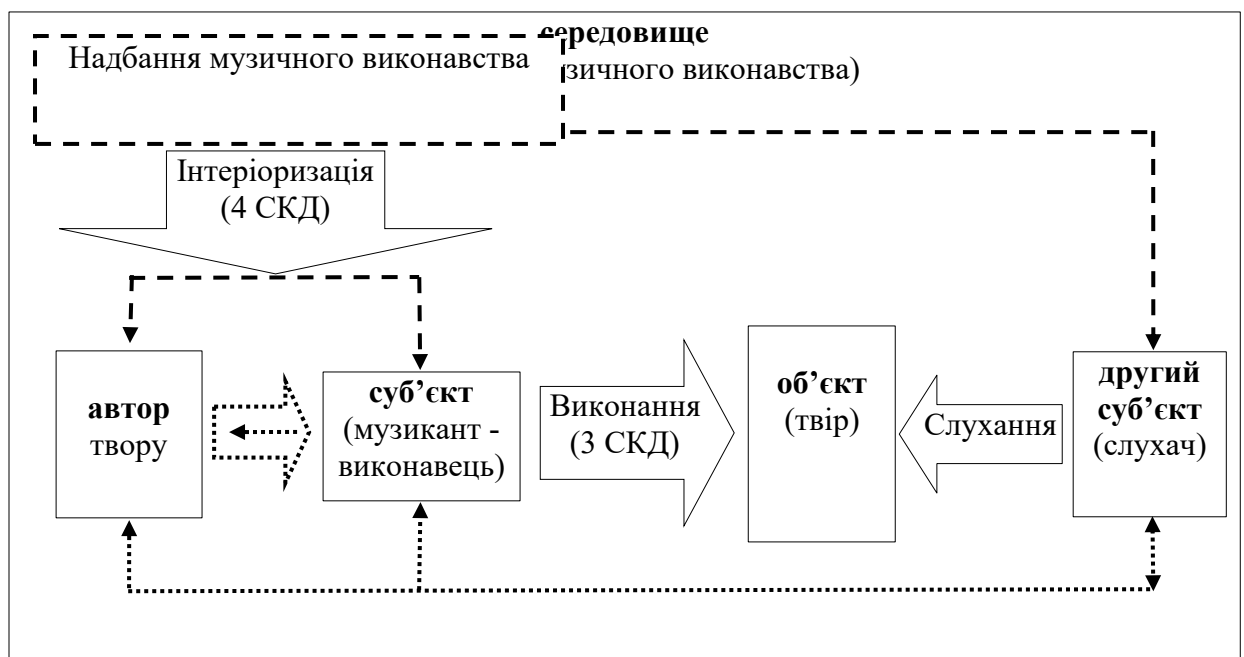


Рисунок 1.5. Система музично-виконавської культури як діяльності

Далі, так само у пунктирному прямокутнику позначено «Надбання музичного виконавства» – як атрибут середовища, який теж має достатньо «віртуальну» форму представленості. Його складники структуровані вище також з використанням СКД (нагадаємо: теорія музики; актуальне виконання музичних творів (а також записи виконання на різноманітних носіях); критична музикознавча література; література про музикантів).

Також на схемі відображено опосередкований зв'язок виконавця з реципієнтом через об'єкт.

Далі, такі складники діяльності як «процеси» позначено різноманітними стрілками. На базовій моделі саме процес було структуровано через СКД, тож і тут про подібну структуру процесів зазначимо окремо.

Отже, насамперед сприйняття надбань музично-виконавської культури мають бути засвоєні певним чином – як автором, так і виконавцем. Такий процес також не є у повній мірі актуальним, має достатнім чином таку ж «віртуальну» форму. Складники цього процесу відповідають змістовно структурі надбань, окреслених вище, а засвоєння їх суб'єктами позначено як «інтеріоризація». Цей термін з царини гуманітарних наук стосується розвитку, навчання, виховання, тощо – залежно від предмету засвоєння.

Педагогічний словник надає таке визначення: «Інтеріоризація (від латин. *interior* – внутрішній) – процес формування внутрішньої структури людської психіки за допомогою засвоєння соціальних норм, цінностей і інших компонентів соціального середовища внаслідок соціальної діяльності, процес перекладу елементів зовнішнього середовища внаслідок соціальної діяльності (за А.М. Ващенко)» [9]. Тобто, доречним чином бачимо тут позначення і середовища, і процесуальності. Надодачу згадаємо, що в результаті інтеріоризації зовнішнє стає таким внутрішнім для суб'єкта, що розцінюється ним як своє.

Наступним позначено (також пунктиром) процес «віртуальної» передачі твору автором виконавцеві. Необхідно також заважити, що у

деяких випадках автор і є виконавцем своїх творів. Отже цей процес двонаправлений: автор «надає» свій твір, в виконавець «приймає» його (стрілка всередині). Структура такого процесу містить усі СКД:

- *пізнавальний* СКД: нотний запис твору;
- *перетворювальний* СКД: додаткові вказівки щодо виконання твору;
- *оцінювальний* СКД: необхідне емоційне тло твору в авторському задумі;
- *комунікативний* СКД: загальний авторський задум, сенс твору.

Далі пояснимо особливості основного суб'єкта (виконавця) та основного процесу, здійснюваного ним. Ці моменти пов'язані між собою як «диспозиції → прояви» (про що йшлося у [67]), де цілковито природньо наявні причинно-наслідкові зв'язки.

Наприклад, у дослідженні Н.Б. Жайворонок йдеться про те, що «основні функції виконавця: пізнавально-аналітична діяльність; пізнавально-технологічне освоєння твору; пізнавально-художнє освоєння твору; художньо-творче виконання твору. Успішне виконання даних функцій можливе за умови спроможності виконавця досягати технічно досконалого і високохудожнього відтворення музики, наявності у нього відповідних музичних задатків і реально сформованих художньо-творчих здібностей, необхідної музично-теоретичної підготовки, артистичності і досвіду виконавської діяльності» [14].

Бачимо, що у першому реченні позначено цілковиту внутрішній план суб'єкта, і лише «виконання твору» стосується зовнішнього плану. Позначення таких планів, як ми бачили раніше, застосовано в окресленні особливостей діяльнісного підходу. На нашій схемі ці перераховані компоненти внутрішнього плану стосуються основного суб'єкта (виконавця) – і запозичення авторського твору, і інтеріоризація надбань музично-виконавської культури. І лише один складник зовнішнього плану стосується процесу реального виконання твору, причому – як відповідник *перетворювальному* СКД. Вже в цьому пункті аналізу наукового

дисертаційного продукту видно, наскільки потужним є застосування доладної методології, котрою не користувались дослідники раніше.

Виходить, що дослідниця позначила своєрідно і досить доладно кілька «пізнавальних» функцій, що відповідали б різним СКД таким чином:

- «аналітична» – *пізнавальний* СКД;
- «технологічна» – *перетворювальний* СКД;
- «художня» – вочевидь, поєднує в собі у недиференційованій формі *оцінювальний* та *комунікативний* СКД.

Щодо задатків і здібностей, позначених Б. Жайворонок, постають такі відповідності:

- «музично-теоретична підготовка» – *пізнавальний* СКД;
- «досвід виконавської діяльності» – *перетворювальний* СКД;
- «артистичність» – *оцінювальний* СКД;
- «художньо-творчі здібності» – *комунікативний* СКД.

Видно й те, що позначена дослідницею «сформованість» відповідає результату інтеріоризації відповідних пластів музично-виконавської культури.

Далі Н. Жайворонок визначає музичні здібності професійного музиканта – це «загальнолюдські здібності до музичної діяльності, але значно вищого рівня, зумовленого яскравими природними задатками та їх цілеспрямованим розвитком. Основою цих здібностей є здатність сприймати і переживати музику, аналізувати та оцінювати реальне звучання. До конкретних видів музичних здібностей відносяться, передусім, сенсорно-музичні здібності, зокрема музичний слух, репродуктивне і продуктивне музичне мислення, уявлення і уява, асоціації та фантазія.

До спеціальних музичних здібностей суб'єкта виконавської діяльності відносяться техніко – і художньо-виконавські здібності. Перші переважно виявляються у високій рухливості, моториці і координації роботи виконавського апарату, спроможності досконало відтворювати

найскладніший нотний текст, другі – у глибині раціональної, почуттєво-емоційної і творчої діяльності» [14].

У цьому фрагменті досить розлого наведені диспозиції виконавця, та заподіяна спроба їх класифікації через розділення «загальнолюдських» та «спеціальних» здібностей. Слід зазначити, що «загальнолюдські здібності» саме і постають як задатки до музики – серед них дослідниця позначає, зокрема, музичний слух і здатність до музичного мислення.

Щодо «спеціальних» здібностей бачимо відповідники окреслених вище «функцій» виконавця. Зазначимо, що достатньо розлоге надання атрибутів, дотичних до «виконавського апарату», – все наведене тут відповідає *перетворювальному* СКД, який, дійсно, стосується важливої сторони музично-виконавської діяльності, так і контекстів, відповідно, музичної педагогіки. Авторка відносить їх до «техніко-виконавських» здібностей. Їм протиставляються «художньо-виконавські», серед яких такі елементи, що відповідають решті СКД достатньо адекватним чином – глибина діяльності:

- раціональної (*пізнавальний* СКД);
- почуттєво-емоційної (*оцінювальний* СКД);
- творчої (*комунікативний* СКД).

Останнім розглянемо процеси, позначені пунктиром – вони пов'язуються зі слухачем як другим суб'єктом.

По-перше, пунктир із рисок позначає обізнаність чи замученість слухача у загальні та окремішні пласти музичної культури, якими він може володіти інформаційно.

По-друге, щодо пунктиру з крапок: вище був позначений *комунікативний* СКД в його основному процесі таким чином: «обізнаність про автора, виконавця; прихильність як усталена або прагнення знайомства з новими авторами, творами, виконавцями». Незважаючи на те, що комунікація з ними у слухача відбувається опосередковано через твір, існують контексти, коли він може якимось чином здійснювати контакт із

виконавцем чи автором-виконавцем: так звані «квартирники», творчі вечори, де зі сцени відповідають на прислані у записках питання, тощо.

Таким постає музичне виконавство як діяльність. Якщо ж мова йде про **педагогічні** контексти, зокрема – формування відповідної культури у майбутніх учителів – то зазначене вище відіграє відповідну роль у педагогічному процесі.

Складність предмета нашого дослідження полягає також і в тому, що суб'єкти, залучені у педагогічну діяльність, мають неоднозначний статус. Одна з іпостасей кожного з них – виконавець музики. При цьому викладач є ще й педагогом вищої школи, студент крім свого студентства постає ще й як майбутній вчитель; і десь гіпотетично присутній ще й майбутній учень, який теж в якійсь мірі стане виконавцем.

Для створення моделі формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя необхідно визначити основну ланку, центральний зв'язок між складниками системи. Будемо вважати, що це пара «викладач – студент», як перебувають в освітньому просторі навчального закладу (а цей простір – у так само специфічний і дещо віртуальний простір музичної культури).

Також суттєвим є положення, про яке стверджується, що педагогічне спілкування виступає як суб'єкт-суб'єктне. Так, у дослідженні Л. Ніколенко йдеться про сутність «педагогіки співробітництва» (за О. Вишневським), психологічну основу якої «становлять суб'єкт-суб'єктні стосунки, полягає в гуманному ставленні до учня, демократичному способі співпраці, який «не відкидає різниці» у життєвому досвіді, знаннях педагога і учня, але «передбачає безумовну рівність у праві на повагу, довір'я, доброзичливе ставлення і взаємну вимогливість» [47, с. 67–68].

У монографії Т. Стратан-Артишкової в плані важливості цього компонента йдеться про те, що «суб'єктність викладача і студента передбачає їх творчість, у якій особистість не тільки виявляється і проявляється, а й створюється та визначається» [72].

Але ж якщо будь-яка діяльність повинна мати усі СКД, то й у взаєминах викладача й студента мають бути наявними й решта СКД. Тож, вдаючись до схематизації моделі формування, позначимо мішень спрямування педагогічних зусиль як «студент», припускаючи, що він має ознаки і об'єкта, і другого суб'єкта. Основного суб'єкта, що є джерелом і рушієм педагогічного процесу, позначимо як «викладач».

Для схематизації моделі формування музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музики також будемо спиратися на узагальнену модель діяльності за [30] (див. рис. 1.2), а також враховувати систему музично-виконавської культури (див. рис. 1.1).

Тож на схемі (рис. 1.6) позначимо музично-виконавську культуру як явище макрорівня, «музично-освітнє середовище» – як мезорівень [18], а комунікація на мікрорівні вже буде здійснюватися у процесі, який, будучи складником діяльності, розглянеться далі.

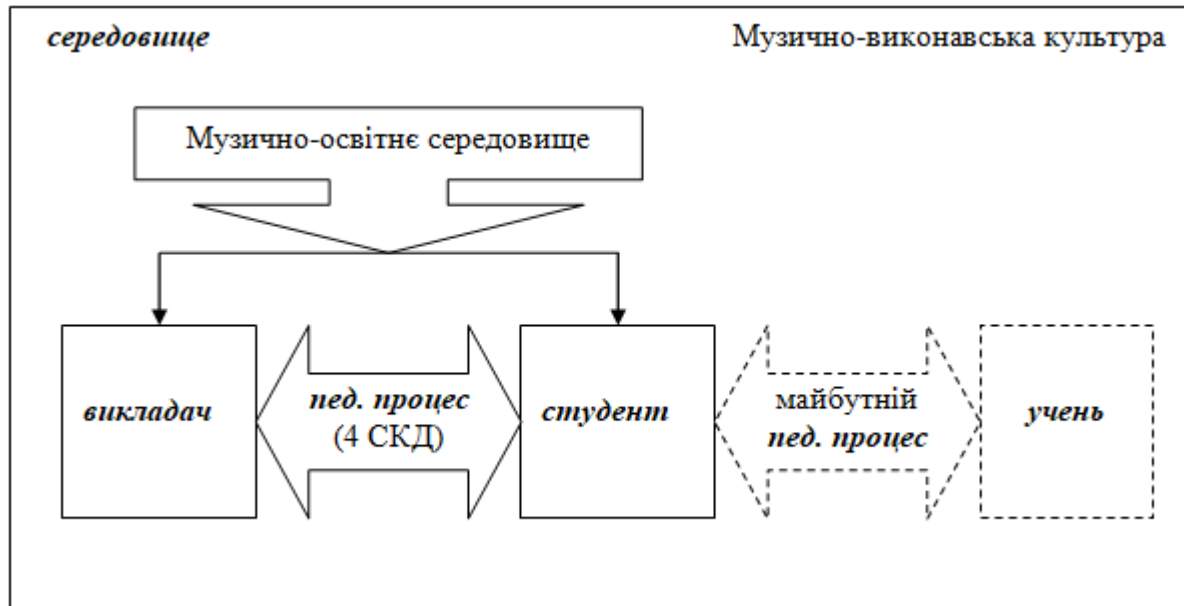


Рисунок 1.6. Модель формування музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музики

Отже, музично-освітнє середовище постає як підсистема музичної культури, своєрідно переломлюючи її надбання. Тож обидва суб'єкти – і викладач, і студент – повинні не просто інтеріоризувати ці надбання, а

здійснювати це як заведено традиціями певного закладу, де відбувається педагогічний процес.

Таке своєрідне засвоєння відбувається у них по-різному. Справді інтеріоризованими такі традиції перебувають у викладача, особливо з певним стажем роботи в закладі, коли заклад ніби «став для нього рідним домом» – тоді вони існують у його свідомості як власні.

Щодо студента – процес дещо відрізняється, оскільки може затягнутися на увесь термін навчання, тай так і не завершитись. Кожен випадок є індивідуальним і залежить від багатьох чинників (особистості суб'єктів, особливості власне традицій тощо). Принаймні, він має засвоїти правила, за якими здійснюється педагогічний процес, навіть без інтеріоризації.

Вдамося і в цій моделі до позначень процесів стрілочками. Оскільки те, що необхідно засвоїти з музично-освітнього середовища, представлено у найбільшій повноті у викладача, вдамося до виявлення структури цього процесу, як і раніше, – застосувавши сукупність СКД.

Можна припустити, що найдоладніше для викладача це виглядало б як система вимог, приблизно в такій сукупності:

- *пізнавальний* СКД: достатня обізнаність із надбаннями музичної культури загалом та музично-виконавської зокрема;
- *перетворювальний* СКД: власний технічний музично-виконавський розвиток на достатньому рівні;
- *оцінювальний* СКД: позитивне входження у психологічний мікроклімат закладу;
- *комунікативний* СКД: гуманістичне ставлення у спілкуванні з колегами та студентами.

Для студента усі пункти виглядали би досить подібно, лише у випадку з першими двома необхідно зазначити, що знання і уміння студента мають зростати протягом навчання.

Наступні процеси позначимо як двосторонні, з огляду на те, що загалом: викладач надає, студент приймає та засвоює. Тож при

структуруванні сторін цього процесу необхідно позначати відповідники СКД, які експлікують різні аспекти предмету усього процесу.

Отже, процес «між викладачем і студентом», позначений як двосторонній, на рівні «вузівського життя» постає для студента у таких складниках:

- *пізнавальний* СКД: обізнаність із правилами навчання у закладі та їх дотримання;
- *перетворювальний* СКД: власне навчальна діяльність, «відвідування занять»;
- *оцінювальний* СКД: позитивні стосунки з персоналом закладу та іншими студентами;
- *комунікативний* СКД: врахування особистісних особливостей у спілкуванні з колегами та студентами.

Таким виглядає освітній процес. Натомість можна вести мову про навчальний процес, який конкретизує один з компонентів освітнього, а саме – «власне навчальну діяльність», яка в освітньому процесі відповідає *перетворювальному* СКД. Слід зазначити, що теоретико-методологічний інструментарій у вигляді СКД може застосовуватись як до цілого явища, так і до його складників – у відповідності до принципу фрактальності. Тож розглянемо структуру навчального процесу, позначивши його складники.

Двосторонність навчання призводить до певних особливостей у його розумінні та науковому потрактуванні. У найзагальнішому контексті може йтися про процес педагогічної взаємодії. В теоретико-методологічному плані це реалізовано у формі провідної ідеї щодо суб'єкт-суб'єктного характеру всієї педагогічної діяльності в цілому. Ця ідея розглядається в тематиці педагогічного спілкування. Так, в академічному виданні «Нова педагогіка» зазначається: «Суб'єкт-суб'єктний характер педагогічного спілкування – принцип його ефективної організації, що полягає у рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній установці, активності педагога та учнів,

взаємопроникненні їх у світ почуттів і переживань, готовності прийняти співрозмовника, взаємодіяти з ним» [59].

Примітним є те, що перелік наведених складників містить у собі ознаки не тільки *комунікативного* СКД, а також і деяких з решти, зокрема [59]: «активність педагога та учнів», «готовність взаємодіяти зі співрозмовником» відповідають вочевидь *перетворювальному* СКД. «Взаємопроникнення педагога та учнів у світ почуттів і переживань» відповідає *оцінювальному* СКД (і частково *комунікативному*, з огляду на «взаємність» проникнення, що припускає орієнтацію на *другого суб'єкта*). А от «рівність психологічних позицій, взаємна гуманістична установка» – це вже виключно *комунікативний* СКД. Бачимо, що у розлозі визначенні педагогічного спілкування наявні три з чотирьох СКД (не вистачає *пізнавального*).

Зрештою вдаючись до спроби надати структуру педагогічного процесу в системі навчання музики, зазначимо таке. В цьому процесі складники можуть пов'язуватись із набуттям бажаного результату, оскільки осердям педагогіки вважається цілеспрямоване формування. Отже, позначимо такі складники у відповідності до СКД:

- *пізнавальний* СКД: розвиток музичного мислення;
- *перетворювальний* СКД: набуття власне виконавської майстерності;
- *оцінювальний* СКД: розвиток емоційного сприйняття музики та вдосконалення механізмів зворотнього зв'язку при виконанні;
- *комунікативний* СКД: врахування особливостей авторського задуму, здатність до творчих інтерпретацій.

Далі, щодо складників, позначених на схемі пунктиром (див. рис. 1.6) – тут маємо справу з моделюванням подібного процесу в майбутній педагогічній діяльності студента як фахівця, з урахуванням особливостей закладу та спеціалізації, де він працюватиме.

Зрештою, таким чином виглядає музично-виконавська діяльність як явище і підсистема музичної культури, а також у проекції на педагогічні процеси.

Тож для підсумкового окреслення поняття *музично-виконавської діяльності* сформулюємо відповідне визначення: це актуальне відтворення музичного матеріалу виконавцем як суб'єктом для сприйняття слухачем як другим суб'єктом, при цьому музичний твір постає як об'єкт діяльності, котрий сприймається слухачем.

Музично-виконавська культура постає як своєрідний підхід музиканта до виконання музики, котрий враховує певні надбання музичної культури. Слід зазначити, що «надбання музичної культури» постають як відповідний науковий термін, в якому есплікується форма існування того, що склалося в історії людства в царині музики та її виконання.

Формування музично-виконавської культури у студентів має відбуватися у музичних навчальних закладах із застосуванням надбань музичної культури.

Висновки до першого розділу

Розглянуто музично-виконавську культуру як явище, котре складає основну змістовну частину цього дослідження. Показано її системну вкладеність у культуру загалом як форму суспільної свідомості та соціальну практику. В цьому контексті також розділено поняття «музичне виконавство» як явище та «музичне виконання» як актуальний процес, що репрезентує його.

Надано визначення, дотичні до предмету дослідження, отримані в результаті застосування доладного теоретико-методологічного інструментарію – насамперед, системного та діяльнісного підходів.

Отже, *музично-виконавська діяльність* – це актуальне відтворення музичного матеріалу виконавцем як суб'єктом для сприйняття слухачем як другим суб'єктом, при цьому музичний твір постає як об'єкт діяльності, котрий сприймається слухачем.

Музично-виконавська культура – своєрідний підхід музиканта до виконання музики, котрий враховує певні надбання музичної культури.

Формування музично-виконавської культури у студентів як педагогічний процес відбувається в музичних навчальних закладах із застосуванням надбань музичної культури.

Завдяки застосуванню системного та діяльнісного підходів отримано не тільки визначення, дотичні до предмету дослідження, а й схематизовано моделі відповідних явищ – системи музично-виконавської культури як діяльності; формування музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музики як «педагогічного процесу».

РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

2.1. Формування музично-виконавської культури майбутніх вчителів музичного мистецтва: змістовні основи предмету

Результатом теоретичного розгляду предмета нашого дослідження за допомогою системного і діяльнісного підходів стало представлення центрального педагогічного процесу формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в його структурних складниках, які відповідають різним змістовним сторонам цього процесу.

Доречно було б окреслити ретельніше все те, що відповідає виділеним складникам, співставивши це з напрацюваннями провідних фахівців з музичної педагогіки.

Також необхідно мати на увазі, що педагогічна умова виглядає як причина наслідку, котрий являє собою сформовану рису, якість (у широкому розумінні). Вона й постає як предмет формування, відповідаючи на питання «що формується?».

Цікавим буде і те, що ближче до предмету нашого дослідження доладним буде звернути увагу і на причинно-наслідкові пари, про які йшлося у матеріалі щодо педагогічних умов ([30], розглянуто у 1.2).

У дослідженні Л. Ніколенко [47] наводяться зразки тверджень різного авторства щодо формування із позначенням ніби різних предметів, «освіта – це:

1) процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя (викладача, педагога) і учня (студента), спрямований на передачу (засвоєння) знань, формування вмінь і навичок, виховання культури мислення і почуттів, здатності до самонавчання і самостійної життєтворчої діяльності [1];

2) процес і результат цілеспрямованого формування культури суб'єкта діяльності [33];

3) духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола [45, с. 241];

4) процес або результат засвоєння особистістю визначених суспільством рівнів культурної спадщини, оволодіння культурним досвідом як трансляцією цілісної картини світу, поза якою неможлива цілісна особистість як повноцінний суб'єкт культури [49, с. 6];

5) досягнення майбутнім фахівцем певного рівня освіченості, тобто обізнаності, ерудованості, вихованості, культурності, духовності [35, с. 22]».

Щодо цих положень зазначимо таке.

Неоднаковим чином представлені тут «процес» і «результат» – у першому твердженні бачимо лише процес; у другому – процес і результат; четверте твердження виглядає достатньо дивним з огляду на поєднання процесу й результату через «або», з-за чого втрачається визначеність; у твердженнях №№ 3 і 5 йдеться про результат.

Констатуємо такий різнобіг в уявленнях фахівців, спробуємо подолати його. Для цього вестимемо мову про освіту як про явище і як про діяльність. Тоді освіта як явище поставатиме як соціальна практика, в результаті здійснення якої постає результат, позначити який доречно терміном «освіченість». Освіта ж як діяльність містить процесуальність як прояв активності суб'єктів, які в неї залучені. Її процес у вузькому розумінні дійсно є двостороннім, але не вичерпується міжособистісним аспектом (який відповідав би *комунікативному СКД*), а містить в собі й решту системних компонентів діяльності (див. рис. 1.6). При цьому «суб'єкт», який отримує освіту, – як це позначено у твердженні № 2 – постає у такому баченні як «другий суб'єкт». До речі, у четвертому твердженні «суб'єкт культури», що має поставати в результаті набуття освіти, виходить за рамки власне освітнього процесу.

Щодо видових ознак у цих твердженнях – необхідно зазначити, що вони спонукають знаходити більш чіткі змістовні орієнтири для подальших наших роздумів щодо предмету дослідження.

Отже, постає необхідність не тільки окреслити складники відповідного педагогічного процесу, а й з'ясувати їх співвідношення між собою, яке може поставати як ієрархічне.

В окресленні питомої картини зауважимо знов, що має йтися, з одного боку, про складники результату – сформованість відповідної культури; з іншого – про складники процесу як використання педагогічних підходів, методів, технік. Тому отримуємо ніби декілька відповідних задач.

Спершу розглянемо ретельніше бажаний результат формування музично-виконавської культури, який ми окреслили раніше через СКД: музичне мислення; власне виконавська майстерність; емоційне сприйняття музики та зворотній зв'язок при виконанні; врахування особливостей авторського задуму, творчі інтерпретації. Також необхідно буде спробувати виявити пріоритети в ролях цих складників, які можливо матимуть причинно-наслідкові зв'язки між собою.

Розглянемо в першу чергу *музичне мислення*, припускаючи його фундаментальну необхідність для виконавської діяльності. Музичному мисленню присвячено багато уваги в спеціальній педагогічній літературі, зокрема, й щодо того, яка його сутність як явища. Про це йдеться у відповідному посібнику: «Музичне мислення – особливе поняття, що не підлягає вичерпному опису в межах якоїсь окремої науки. Цей термін став часто зустрічатися в сучасному музикознавстві, у працях з музичної педагогіки і психології музичного сприймання» [70, с. 26]. Наведені у цитаті ще наведені посилання на російськомовні джерела, які не позначатимемо тут, оскільки на них начебто заборонено посилається, так само як і згадувати науковця, що запровадив термін «інтонаційні структури».

У посібнику наводиться низка визначень, серед яких відмітимо наступне: «Музичне мислення, на думку В. Бобровського, це діюча в

творчому процесі система логічних зв'язків між сполученнями інтонацій» [70, с. 34]. Попри невдачу родову ознаку «діюча система» звернімо увагу на видову ознаку, де позначено «зв'язки між інтонаціями». Такий момент пов'язаний із психологічним визначенням мислення взагалі, яке, до речі, також наводиться у цьому посібнику: «Мислення є процесом опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їхніх істотних властивостях, зв'язках та відношеннях; воно є одним із провідних пізнавальних процесів, його вважають найвищим ступенем пізнання» [70, с. 27].

Тож для визначення музичного мислення для нас в ньому найсуттєвішим має бути «процес» і «зв'язки».

Зрештою цей автор надає визначення саме щодо сутності музично-інтонаційного мислення, яке «полягає у пізнанні та перетворенні, у творчому процесі творення, сприйманні специфічних музично-звукових образів, що виражаються в інтонаціях» [70, с. 247]. Бачимо, що у наведеному визначенні наявні відповідники не тільки *пізнавального* СКД, але також і *перетворювального* та *оцінювального*, завдяки чому воно або втрачає точність предметної спрямованості, або має трактуватися начебто у широкому сенсі, для позначення усього процесу відтворення музики, де музичне мислення застосовується.

Зрештою, спробуємо навести достатньо вдале, на нашу думку, розуміння музичного мислення, надане у [27]. Там автори, спираючись на проаналізовані ними позиції дослідників музичного мислення, надають таке визначення: «**музичне мислення** – це психічний процес, у якому центральне місце посідає мислення, предметом якого виступає музика (формальна частина визначення); при цьому воно використовує, підпорядковує та координує інші психічні процеси – увагу, відчуття і сприйняття, пам'ять, уяву, а також взаємодіє з емоційною сферою (операційна частина визначення); змістовна структура його предмета (позначена як «операнд») є

похідною від інтонаційних структур як одиниць музичного матеріалу (змістовна сторона визначення)» [27].

Далі автори розкривають те, що відноситься до «операндів» та «операторів» музичного мислення: «**операндами** музичного мислення є не «одиниці», які метафорично уподібнюються до уявлень чи навіть до понять, а специфічні відношення, які складають систему:

- відношення між звуком і моторним комплексом під час голосового звуковидобування або гри на інструментах;
- відношення між звуком і його нотним представленням (графічний запис);
- відношення між особливостями мелодійних і гармонійних комплексів та емоційним відгуком на них;
- відношення як асоціативний зв'язок емоційного відгуку на музичні комплекси та уявлень пам'яті;
- відношення між комплексом емоційного відгуку з уявленнями пам'яті та процесами уяви як тригер цих процесів» [27].

Якщо розглядати цю сукупність як упорядкований набір, то було б доладніше на перше місце вивести «нотне представлення», і до того ж – у більш широкому контексті, ніж «графічний запис». Доречно вважати, що власне процес музичного мислення і починається з того, що звук усвідомлюється як нота з усіма її атрибутами. В цілому ж погоджуємось із наведеним переліком складників «операнду» музичного мислення. Далі автори зазначають: «**операціями** ж музичного мислення є процеси зі встановлення цих відношень. Вони також являють собою системне утворення, в якому присутнє статичне ядро (нотна грамотність, музичний слух з відтворення мелодій голосом і вміння грати на інструменті «на слух») і динамічна оболонка, що актуалізується ситуативно під час слухання музики або її відтворення. ...

У методологічному плані «ядро», представлене в описаному вище ключі, є ближчим до інтелекту, ніж до мислення, тож може бути виведене за

межі власне операцій, а от уже «оболонка» представляє власне осередок і суть процесу включення операцій музичного мислення» [27]. Погоджуючись із переліком «операцій», зазначимо, що дійсно вони в такому представленні ближчі до диспозицій, ніж до проявів; але якщо мати на увазі як «використання ...» їх усіх, то ця вада таким чином долається.

Автори також висловлюються і в педагогічному контексті, що дуже важливо для наших подальших роздумів: «Особливості цієї системи такі, що чим краще у суб'єкта сформовано ядро, тим успішнішою є робота оболонки; до того ж щоразу, коли її включають у роботу, вдосконалюється і ядро; при цьому чим частіше це відбувається, тим якіснішим виявляється це ядро. Саме на цій думці ґрунтуються положення музичної педагогіки» [27].

Отже, музичне мислення ґрунтується на здібностях індивіда до музики, насамперед – музичного слуху, і полягає в розбудові зазначених відношень; для цього індивід має набути музичної грамотності, яка надається у відповідних навчальних закладах.

Наступним складником розглянемо **виконавську майстерність**, що постає як центральний бажаний результат музичної педагогіки, і відповідає у вузькому розумінні *перетворювальному* СКД. Її сформованість полягає між необхідними виконавськими вміннями та віртуозною грою на інструменті (або доскональним володінням вокальним мистецтвом).

Деякі дослідники порівнюють музичне виконання з живою розповіддю; а також зазначають, що «ця робота проходить ефективно лише за умови постійного слухового контролю під час занять або виконання на сцені. Це потребує вміння почути себе зі сторони, поставити себе у позицію слухача, суб'єкта власної діяльності, проявити вольові якості, звукотворчу волю, вміння концентруватися на досягненні певного ідеального результату та співставлення з існуючим» [6, с. 524].

У цій певним чином інтегральній декларації бачимо присутність складників, що відповідають різним СКД: *перетворювальний* (де йдеться про волю і досягнення результату); *оцінювальний* (де йдеться про зворотній

зв'язок); *комунікативний* (де йдеться про здатність спрямовуватись на другого суб'єкта – «позиція слухача»).

Ці ж дослідники експлікують зв'язок насамперед із *пізнавальним* СКД при виконанні музики, яке «вимагає високого рівня відтворення музичної пам'яті, слухових уявлень, володіння прийомами звуковидобування, знання вузькотехнологічних прийомів вірного відтворення тексту – прочитання авторських та редакторських позначок, ремарок, вміння їх відрізнити тощо; розвинутого відчуття ритму, темпу, вміння здійснити структурний, гармонічний, поліфонічний аналіз матеріалу; взаємодії цих компонентів виконавської майстерності з власною фантазією, уявленням, емоційно-особистісним світом» [6, с. 524]. Але бачимо й присутність інших СКД: *перетворення* (де йдеться про «прийоми»); *комунікативного* (де йдеться про «авторські позначки»); комплексом *комунікативного* та *оцінювального* (де йдеться про «емоційно-особистісний світ»).

Вочевидь існують передумови не розрізняти виконавство як явище і власне моторний складник усього процесу, тому до його трактовок потрапляють аспекти, що відповідають іншим СКД. Наведемо приклад такого широкого розуміння у доробку дослідників.

Так, у статті М. Малахової здійснено розлогий огляд «професійно-особистісних якостей» вчителя музичного мистецтва у доробках науковців. Після їх наведення авторка вдається до позначення власного бачення: «Професійно-особистісні якості вчителя музичного мистецтва тлумачимо як сукупність професійно-педагогічних, музично-творчих і соціально-особистісних компетентнісних характеристик, які розвиваються у процесі навчання, вдосконалюються у фаховій діяльності та забезпечують її ефективність» [34, с. 48].

Довідатись, чи відповідають вони хоча б якимось чином системним компонентам діяльності, стало б можливим по розгляді тлумачень авторки кожного із зазначених складників. Отже, наведемо їх послідовно:

«1. Професійно-педагогічні якості розглядаємо як мотиваційно-ціннісні характеристики вчителя музичного мистецтва, які зумовлюють рівень його педагогічної спрямованості. До них зараховуємо професійну умотивованість, освітньо-ціннісну зорієнтованість, педагогічний такт, педагогічний стиль, професійний імідж» [34, с. 48].

Наведений складник полягає майже цілковито в рамках *оцінювального* СКД (відповідник системи стійких прагнень), але «педагогічний такт» як атрибут спрямованості на другого суб'єкта відповідає *комунікативному* СКД. Стосовно ж понять «педагогічний стиль, професійний імідж» слід зазначити, що вони постають як характеристики іншого системного рівня, характеризуючи не один із складників педагогічного процесу, а результат усього процесу цілком. Далі:

«2. Музично-творчі якості зумовлюються належним рівнем розвитку музичних здібностей, музично-виконавських і музично-творчих умінь, формуються під час навчання та розвиваються в процесі музично-педагогічної діяльності. Їх складають музикальність та музична обдарованість, музично-методична спроможність, креативність, музично-виконавська мобільність, сценічна адаптивність» [34, с. 48].

Може здатися, що позначені тут як «творчі», відповідні якості стосуються виконавської майстерності, відповідаючи, таким чином, *перетворювальному* СКД. Додатково тут присутні моменти, пов'язані з передумовами музичного мислення – «музична обдарованість» (відповідник *пізнавального* СКД); а також поняття «креативність» та «сценічна адаптивність» – одне з них також може розцінюватись як явище більшого системного рівня, а інше – деяким чином вважатися відповідником *оцінювального* СКД. Далі:

«3. Соціально-особистісні якості розуміємо як синтез природних і набутих у процесі навчання індивідуальних особливостей педагога, що характеризують здатність дотримуватись етичних норм поведінки в суспільстві, колективі та складають основу власного підходу вчителя до

музично-педагогічної діяльності. Їх характеризують соціальна активність, емоційна стабільність, риси характеру, ерудованість, авторитетність та лідерство» [34, с. 48].

Бачимо тут відповідники переважно *оцінювальному* СКД, за винятком «рис характеру», що відповідало б *комунікативному* СКД як здатність поставати певним другим суб'єктом для навколишніх комунікантів. Також три останні властивості постають як атрибути вищого системного рівня.

Таким чином, навіть у продукті аналізу необхідних рис майбутнього педагога музичного мистецтва не знаходимо системної впорядкованості.

Отже, картина співвідношення поки що між двома складниками педагогічного результату має поставати як системна – вкладеного і причинно-наслідкового: музичне мислення є фундаментальною основою для успішного виконавства і майбутньої музично-педагогічної діяльності. Далі розглянемо решту складників, що відповідають наступним СКД.

Відповідник *оцінювальному* СКД має стосуватись насамперед **механізмів зворотнього зв'язку** при виконанні, а також роботи з емоційним характером музичного твору. Тож у доробках дослідників цій стороні музично-виконавської культури теж присвячено достатню увагу. Також стосовно майбутньої педагогічної роботи студента необхідно відповісти на питання, чи постає цей складник як третій, вкладений у попередні два?

Для цього необхідно кластеризувати його наповнення саме в мотиваційно-ціннісному ключі, як це заподіяно у Л. Ніколенко, – тоді і задоволення від виконання, і ефективний зворотній зв'язок у цьому процесі, і установка на продуктивну педагогічну працю в майбутньому – все це може знаходити своє місце в розглядуваній системі. Якщо припустити, що такий ціннісно-мотиваційний комплекс передувє вибору професії і визначає позитивне ставлення і до музичного мислення, і до виконавства, то необхідно для спростування ідеї про його первинність зазначити таке. По-перше, саме природжені здібності до музичного мислення можуть викликати позитивне ціннісно-мотиваційне ставлення до музики загалом і до своєї майбутньої

музично-педагогічної професії зокрема. По-друге, якщо із музичним мисленням та виконавством щось виявиться «не в порядку» протягом навчання, то й мотивація може зникнути. Тож будемо стверджувати, що відповідник *оцінювальному* СКД посідає третє місце у системі необхідних якостей майбутнього викладача мистецтва.

Далі, найбільшу увагу дослідників привертає відповідник *комунікативного* СКД. Там, де йдеться про «художню діяльність», творчість, «авторський задум», налаштованість на другий суб'єкт (майбутнього учня) тощо. Деякі дослідники вважають його інтегративним для будь-яких інших компонентів.

Так, одним з пунктів у статті О. Лисенко є думка, що «інтонаційна визначеність виконавської мови по-перше, виражає звукове втілення музичної думки музиканта-виконавця, тобто є носієм смислового змісту музичного твору, що виконується» [28, с. 30].

Необхідно зазначити, що дослідники надають описи відповідників цьому СКД найбільш розлого і багатозначно. Вбачаємо в цьому все ту ж системну вкладеність сторін процесу діяльності, що призводить до присутності рис фундаментальних компонентів у більш поверхневих.

Так, стаття М. Малахової присвячена саме професійно-особистісним якостям вчителя музичного мистецтва, де з посиланням, зокрема, на думку І. Зязюна, Л. Крамущенко, І. Кривоноса, зазначається (наведемо з позначенням нумерації пунктів), що «комплекс важливих властивостей учителя, які забезпечують високий рівень його професійної майстерності, складають:

- 1) гуманістична спрямованість діяльності вчителя (ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації, спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки і стосунків);

2) його професійна компетентність (знання вчителя звернені, з одного боку, до дисципліни, яку він викладає, а з іншого – до учнів, психологію яких мусить добре знати);

3) педагогічні здібності (комунікативність, перцептивні здібності, динамізм особистості, емоційна стабільність, оптимістичне прогнозування, креативність);

4) педагогічна техніка (уміння застосовувати психофізичний апарат як інструмент виховного впливу, прийоми володіння собою (своїм організмом, настроєм, мовленням, увагою й уявою) і прийоми впливу на інших (вербальними і невербальними засобами) [1, 30–36]» [34, с. 46].

Щодо цих складників слід зазначити таке. Перший пункт майже цілком є відповідником *комунікативного* СКД, оскільки декларується зверненість до другого суб'єкта. Але привнесено недоречно аспекти *оцінювання* – там, де йдеться про ціннісні орієнтації, духовні цінності та моральні норми.

Другий пункт присвячений ніби *пізнавальному* СКД, але і тут є привнесення інших компонентів – «учні» та їх «психологія» постають як атрибути другого суб'єкта, тож маємо домішок *комунікативного* СКД.

Третій пункт має суттєву частину оцінювального СКД – там, де йдеться про «емоційну стабільність», «оптимістичність» та частково «комунікативність» і «перцептивні здібності», які можуть стосуватися процесів із тим-таки другим суб'єктом, тож постають як поєднання *оцінювального* й *комунікативного* СКД. А от «креативність» і «динамізм особистості» посідають більш високий системний рівень, оскільки можуть стосуватись будь-яких СКД.

Четвертий пункт можна вважати відповідником *перетворювального* СКД, оскільки йдеться про вплив і отримання результату. Але й він зазнає забарвлення через специфіку того, до якого предмету докладаються перетворювальні зусилля.

Цей невеликий розгляд був доречним з огляду на те, що системні компоненти постають як аспекти цілісних процесів, і дослідникам не завжди

просто вирізнити їх при здійсненні аналізу, особливо якщо вони не володіють знанням про системні компоненти діяльності. Стосовно ж того, що сукупність відповідників СКД можуть поставати як низка причинно-наслідкових ланок, наведемо приклад такого розгляду подібного предмету дослідниками:

У дисертаційному дослідженні Н. Жайворонок [14] наводиться наступна думка: «Є. Гуренко безпосередньо переносить поняття діяльності у площину музичного виконавства. На шляху до дефініції виконавського мистецтва він створює своєрідний ланцюг визначень, кожна наступна складова ланка якого отримує все більше семантичне навантаження: виконавське мистецтво є діяльність – виконавське мистецтво є художня діяльність – виконавське мистецтво є вторинна відносно самостійна художня діяльність. Цей ланцюг логічно й обґрунтовано, на думку автора, приводить до шуканої дефініції: «Виконавське мистецтво – це вторинна відносно самостійна художня діяльність, що містить в собі процес конкретизації продукту первинної художньої діяльності»».

Ще більшу подібність до певних причинно-наслідкових ланок можна вбачати у наступних авторів: «Виконавська діяльність студента містить великі можливості для розкриття індивідуальних і творчих рис особистості музиканта, тому що виконання музичного твору, весь процес підготовки до нього стає для студента індивідуальною творчістю: від роботи над твором, що пов'язана із засвоєнням емоційно-виразного змісту композиторської інтонації, логікою її становлення і закономірністю розвитку, через виявлення засобів виразності, які відповідають конкретним музичним образам твору, відпрацювання потрібних виконавських навичок та прийомів виконання до знаходження власного виконавського інтонаційного аспекту твору і контролю за відповідністю індивідуальної інтерпретації задуму композитора [6, с. 523].

Бачимо, що процес цілковитого оволодіння твором автори подають як низку етапів, на кожному з яких можна віднайти відповідники системним

компонентам діяльності, практично у такій же послідовності, як нами окреслено вище: загальні знання з теорії музики (які тут не експлікуються через самоочевидність їх наявності як передумов роботи з виконання твору) → робота над відтворенням опусу → знаходження емоційно-виразного змісту → індивідуальна інтерпретація задуму композитора.

Саме таку систему з музично-виконавської культури необхідно надати студентові протягом здобуття ним відповідної освіти, а які педагогічні засоби необхідно для цього використовувати, розглянемо в наступному пункті.

2.2 Особливості педагогічних умов для формування музично-виконавської культури майбутніх вчителів музичного мистецтва

Дослідники зазначають, що «підготовка конкурентоспроможних фахівців для здійснення завдань музичної освіти студентами у нових умовах суспільного розвитку потребує систематичного і послідовного оновлення засобів удосконалення професійного навчання, розробки нових, відповідних підходів» [55, с. 521].

«Творчість все більше стає характерною рисою фахівців різних напрямів професійної підготовки і спеціальностей, особливо фахівців музичного мистецтва. Професія викладача музичного мистецтва за своєю сутністю є творчою і ґрунтується на діалектичній взаємодії творчості, художнього пізнання та мислення» [71, с. 478].

Вельми слушною є думка щодо діалектичного поєднання складників, які можуть бути протилежними за якимось критерієм. В наведеній цитаті наявні начебто три складники, але ж відомо, що повна система повинна містити набір з чотирьох складників, що відповідали б системним компонентам діяльності (СКД). Тож до «мислення» має доєднатися в теоретико-методологічному плані й решта відповідників. Зазначимо, що творчість може, з одного боку, вважатись відповідником *комунікативного* СКД, а з іншого, посідати окремий системний рівень, який також може за

принципом фрактальності структуруватись через усі СКД (оскільки творчість повинна мати усі відповідні атрибути, постаючи як процес відповідної діяльності).

Зазначимо також, що згаданий у цитаті термін «художнє пізнання» стосується скоріше сприйняття відповідного матеріалу, до того ж – в емоційній формі, та долучення сприйнятого до уявлень пам'яті. Художнє пізнання, власне, як наукове поняття було б доречним при науковому розгляді явища, окресленого вище, і поставало б у формі «пізнання художнього сприйняття».

Таким чином, в контексті педагогічних умов постає задача особливостей формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва з урахуванням складників як необхідного для досягнення результату, так і адекватних цьому педагогічних засобів.

В дослідженні Л. Ніколенко зазначається, що проблема формування професійної культури майбутніх фахівців будь-якого фаху у процесі їхньої підготовки у вищому навчальному закладі є надзвичайно актуальною. Особливо це стосується «майбутнього викладача музичного мистецтва, який має стати, як говорить Й. Кевішас, «значущим суб'єктом духовності оточуючого середовища» (*надано посилання*), засобами мистецтва сприяти ефективному розвитку духовного світу кожного учня, його становленню як особистості, вміти залучити у світ прекрасного, допомогти в оволодінні й розумінні навколишнього світу через мистецтво, навчити творчо мислити і творити за законами краси» [47, с. 70].

У наведеній цитаті для нас буде цінним той момент, в якому позначається причинно-наслідковий зв'язок: «засобами мистецтва сприяти ефективному розвитку духовного світу». Така пара змістовних комплексів нагадує варіант *«оцінювальний → комунікативний СКД»* із згадуваного матеріалу [№] (див. пункт 1.2).

Більш складний причинно-наслідковий комплекс бачимо у авторів статті про професійну підготовку майбутнього вчителя музики: «художня

інтерпретація музичних творів є ефективним засобом професійної підготовки, завданням якої є розвиток пізнавальних процесів (музичної уяви, музичного мислення, уваги), емоційно-вольової сфери, творчих та музичних здібностей студентів музичних спеціальностей» [6, с. 521].

Тут в якості «причини» позначається комплекс із провідним *перетворювальним* СКД (інтерпретація як виконавський процес) із певним забарвленням *комунікативним* СКД (позначено як «художня»). Щодо «наслідкової» частини твердження – тут наявні ледве не усі решта СКД.

Тому потрібно педагогічні засоби поставити у відповідність до структури необхідних до формування якостей.

Щодо засобів можна навести перелік, наданий Л. Ніколенко: «Традиційними формами у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва є: лекції, практичні, семінарські, індивідуальні заняття, навчальна, виробнича, педагогічна практика, консультації, самостійна і позааудиторна робота (участь у конкурсах, наукових студентських конференціях, соціально-культурній діяльності тощо)» [77, с.143].

Також слід навести наступні методи:

1. **Метод емпатії** (перевтілення) означає досягнення почуттів іншої людини, перевтілення у стан іншого об'єкта. Цей метод можна застосовувати для «вселення» студентів у об'єкти навколишнього світу, що ними вивчаються, за допомогою чуттєво-образних та розумових уявлень – для того, щоб краще відчувати та зрозуміти його з середини.

Умовою успішного застосування методу емпатії є певний стан студентів, створений викладачем настрій. Цей метод виявляється надзвичайно ефективним, бо включає можливості студентів, які зазвичай не використовуються при навчанні.

2. **Метод змістовного бачення.** Цей метод є продовженням та поглибленням попереднього методу. Одночасна концентрація свого зору та набутого досвіду і знань на освітньому об'єкті дозволяє студентам зрозуміти

і побачити першопричину об'єкта (проблеми, ситуації), зосереджену в ньому ідею, тобто внутрішню суть об'єкта. Як і в методі емпатії, він потребує створення у студента певного настрою, що зумовлює активну чуттєво-пізнавальну діяльність [43].

Для нас важливим є те, що тут наявні причинно-наслідкові зв'язки – у першому із зазначених методів педагог створює умови (що постають, вочевидь, як відповідник *оцінювального* СКД) для вчинення учнем відповідних дій свідомості (відповідно до *комунікативного* СКД); у другому – також йдеться про «створення настрою» для відповідного результату.

Тож спробуємо окреслити якомога повну системну картину. Для початку необхідно поєднати деякі результати теоретичного розгляду з підрозділу 1.3, створивши відповідну таблицю (табл. 2.1): в одну колонку внесемо задатки і здібності, позначені Б. Жайворонок [14], в наступну – набуття бажаного результату; в наступну – попередньо позначені види педагогічних методів щодо формування музично-виконавської культури майбутнього педагога музичного мистецтва. Тож постає задача конкретизувати педагогічні умови для цього процесу в широкому розумінні та використання конкретних методів, які б давали змогу досягти бажаного результату.

Тому для досягнення повної картини розглянемо внесок відповідників усіх СКД, щоб спробувати окреслити їх ієрархічні ролі в ній.

Першим розглянемо формування музичного мислення (що відповідає *пізнавальному* СКД) – зазначимо, що основою для цього виступає музична грамотність в широкому розумінні, оскільки це саме той набір теоретичних понять, яким ставиться у відповідність одна зі сторін в операндах музичного мислення. Нагадаємо, найприйнятніше позначати їх як «інтонаційні структури», оскільки в такому разі позначення виявляється всеохоплюючим. Тому і має йтися про традиційні методи навчання – в контексті оволодіння знаннями про сторони інтонаційних структур. Заняття з теорії музики в

широкому розумінні, сольфеджіо зокрема, покликані надати необхідні знання та сформувані відповідні якості майбутнього педагога музичного мистецтва.

Таблиця 2.1 – формування музично-виконавської культури

СКД	здатки і здібності	набуття бажаного результату	педагогічні методи
<i>пізнавальний</i>	музично-теоретична підготовка	розвиток музичного мислення	традиційні
<i>перетворювальний</i>	досвід виконавської діяльності	набуття власне виконавської майстерності	традиційні
<i>оцінювальний</i>	артистичність	розвиток емоційного сприйняття музики та вдосконалення механізмів зворотнього зв'язку при виконанні	традиційні та інноваційні
<i>комунікативний</i>	художньо-творчі здібності	врахування особливостей авторського задуму, здатність до творчих інтерпретацій	традиційні та інноваційні

Наступним розглянемо відповідник *перетворювальному* СКД. У вузькому розумінні має йтися про виконавство, у трохи ширшому – про те, як навчитися самому і потім вчити учнів.

Зазвичай цьому присвячені індивідуальні заняття зі спеціальності (гра на інструменті чи вокал). У навчальних закладах музичного мистецтва на це звертається основна увага, розробляються і вдосконалюються методи, прийоми, виконавські техніки тощо.

У доробку дослідниці О. Лисенко запроваджуються специфічні рівні [28].

1. *Перший рівень* визначається як *неспецифічно художні технологічні* виконавські засоби вираження. У формуванні продуктивних музично-виконавських системно-функціональних процесів мислення й мовлення він є

рівнем співставлення техніко-технологічних можливостей виконавця з *елементарним* знаковим рівнем організації нотного тексту.

На цьому елементарному рівні емпіричного мислення у діалектично пов'язаних виконавських процесах здійснюється освоєння знаків-символів, що репрезентують лад, ритм, аплікатуру та фактуру нотного тексту. При освоєнні даного рівня з'ясовуються завдання, пов'язані з технічними моментами звукоутворення – постановою голосового апарату, рук, аплікатурними моментами, необхідними прийомами педалізації – і здійснюється визначення технічних можливостей у реалізації виконавської фактури.

Бачимо, що на цьому рівні відповідники *перетворювального* СКД постають як наслідок застосування відповідника *пізнавального* СКД, причому така картина достатньо ретельно авторкою позначена.

2. *Другий рівень* функціональної системи інтонаційних засобів вираження визначається цією дослідницею як рівень *специфічних музично-художніх* виконавських засобів, який проявляється у підсистемах гучнісної динаміки, артикуляції, агогіки, а також художньої педалізації. Вона підкреслює, що в нотному тексті є шар знаків тексту, які мають фіксовані, тобто явні значення, але існує також і неявний *підтекстовий* рівень, який має бути почутий і проявлений виконавцем у реальному звучанні.

Цим рівнем неначе перекидається своєрідний місток від власне виконання до засобів емоційного плану у виконавстві, тобто, актуалізується вже відповідник *оцінювального* СКД як своєрідний наслідок комплексу двох попередніх.

І нарешті, за спроби віднайти відповідник *комунікативного* СКД, бачимо у зазначеної дослідниці окреслення найвищих рівні виконавства: «Якщо артикуляційних знаків у нотному тексті немає, що буває дуже часто, виконавець має проявити творче уявлення, яке ґрунтується на відповідному рівні розуміння, і повинен у виконавському інтонуванні виявити артикуляційну функціональність даного ступеня складності, яка залежить від

динамічної, агогічної, тембро-регістрової функціональних підсистем» [28, с. 30].

Таким чином, дослідники надають, хоч і не в такому явному вигляді, зазначений нами вище ланцюжок причинно-наслідкових зв'язків між відповідниками СКД у музичному виконавстві.

Також важливим є окреслення різниці між музичним виконавством студента як випускника вищого навчального закладу і його налаштованістю на майбутню педагогічну роботу. Фахівці позначають це як «методичну підготовку».

У дисертаційному дослідженні І. Боднарук, як уже згадувалось, позначаються «основні напрямки педагогічної діяльності вчителя музики: конструктивний, виконавський, комунікативний, творчий, організаційний та дослідницький»; а також «професійно-значущі якості особистості, такі як: музичність, любов до дитини, емпатія, артистизм, музично-педагогічна інтуїція, музичне мислення, динамізм особистості, емоційно-професійна усталеність тощо» [2, с. 10].

Бачимо, що наведений перелік «напрямків» не утворює однорівневої множини, оскільки частина з них стосується діяльності педагога у навчальному закладі, а власне педагогічної діяльності стосуються «виконавський» та «комунікативний» (які, до речі, постають як відповідники СКД).

Формування музично-виконавської культури майбутнього педагога музичного мистецтва, будучи відповідником *перетворювального* СКД у вузькому розумінні, тем не менш, дотичний до решти компонентів як сторін усієї діяльності, в яку залучений педагог. До того ж, саме культурний аспект призводить до того, що в нашому випадку педагогічний процес набуває властивостей *транзитивності*: викладач виступає педагогом щодо студента, потім випускник як фахівець виступає педагогом для учня. Тож питання полягало б у тому – чи була б ідеальною картина в такій формі: як навчили студента, так він і вчить учнів.

Але навряд чи кожний студент природнім чином зможе ретранслювати педагогічний процес, під яким він знаходився при навчанні. Тому відповідному питанню присвячено спеціальну увагу педагогів.

У дисертаційному дослідженні Л. Ніколенко йдеться про те, що А. Литвин визначає педагогічні умови як «комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників. Педагогічні умови забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі навчального закладу відповідно до вимог суспільства та запитів ринку праці, сприяють всебічному гармонійному розвитку особистості та створюють сприятливі можливості для виявлення її задатків, врахування потреб і формування загальнолюдських і професійно важливих якостей, ключових кваліфікацій, загальних і професійних компетенцій [47, с. 28]».

Отже, у зазначеному комплексі можна вбачати зокрема формування власне педагогічних якостей майбутнього вчителя, позначених у двох останніх строчках цитати.

Звертаючи увагу на власне педагогічний аспект, зазначимо, що методична підготовка майбутнього вчителя музики у дисертації І. Боднарук трактується як «навчальний процес, що забезпечує оволодіння студентами методами та прийомами музично-виховної роботи з учнями. Методична підготовка включає в себе комплекс суспільно-політичних, психолого-педагогічних, фахових дисциплін, методику музичного виховання та педагогічну практику. Особливості такої підготовки зумовлюються специфікою уроку музики як уроку мистецтва, а також можливістю протягом усіх років навчання під час індивідуальних музичних занять здійснювати регулярний педагогічний вплив на студентів з метою озброєння їх комплексом знань, умінь і навичок методичного характеру» [2, с. 9-10].

Отже, власне педагогічна підготовка, позначена як «озброєння комплексом методичного характеру», має посідати в підготовці майбутнього

педагога музичного мистецтва доречне місце. Також авторкою було теоретично обґрунтовано *комплекс педагогічних умов*, які можуть оптимізувати методичну підготовку студентів у процесі педагогічної практики: забезпечення методичної спрямованості викладання фахових дисциплін; формування у студентів позитивної мотивації до здійснення методико-практичної діяльності; актуалізацію в процесі педагогічної практики теоретичних знань студентів щодо методики проведення музично-виховної роботи з учнями; формування у студентів адекватної самооцінки рівня своєї методичної підготовки; активізацію самостійності та творчості студентів у період педагогічної практики; використання різноманітних форм і методів роботи керівників практики на основі індивідуального та диференційованого підходу до студентів» [2, с. 11].

Таким чином, розглянувши застосування педагогічних умов та їх потрактування різного авторства щодо музичного виконавства та педагогічної діяльності, маємо дійти висновку, що доречно віднайти структурні складники у формі відповідників до системних компонентів діяльності. Аналізуючи позиції різного авторства щодо підготовки студентів до викладання музичного мистецтва, також маємо констатувати, що між складниками існують причинно-наслідкові зв'язки, а також і те, що порядок складників у таких ланцюжках може бути визначений.

Далі, також стає видно, що цей порядок залежить від контексту розгляду, яких виділимо два: **технологічно-виконавський** та **гуманітарно-естетичний**. Перший постає як доречний при розучуванні одиничних музичних творів, коли потрібно: застосувати музичну грамотність для виконавства (*пізнавальний* СКД) → розібрати та запам'ятати твір через його виконання (*перетворювальний* СКД) → відслідковувати процес при кожному (особливо – публічному) виконанні та вдаватися до адекватної емоційності (*оцінювальний* СКД) → спробувати донести авторський задум або надавати власну інтерпретацію, здійснюючи творчий акт при виконанні (*комунікативний* СКД).

Другий контекст постає як атрибут ставлення до виконавства у широкому розумінні – при цьому суб'єкт має: володіти музичними задатками, що перейдуть у здібності при навчанні, цікавитися певними авторами, творами, тощо – надбаннями музичної культури взагалі (*комунікативний* СКД) → любити музику, мати розвинену естетичну особистісну сферу, зокрема – мати схильність і до музичної педагогіки (*оцінювальний* СКД) → успішно вивчати теорію музики (*пізнавальний* СКД) → здійснювати професійне музичне виконавство (*перетворювальний* СКД).

Чи можуть бути ці контексти яким-небудь чином поєднані? Припускаємо, що так, і зрештою це можна навіть візуалізувати схематично (рис. 2.2)

гуманітарно-естетичний контекст	
<i>комунікативний</i>	
<i>оцінювальний</i>	
<i>пізнавальний</i>	<i>пізнавальний</i>
<i>перетворювальний</i>	<i>перетворювальний</i>
	<i>оцінювальний</i>
	<i>комунікативний</i>
	технологічно-виконавський контекст

Рисунок 2.2. Контексти для суб'єкта музично-виконавської культури з відповідним структуруванням через СКД

Необхідно зазначити, що в обох СКД – *оцінювальному* й *комунікативному* – містяться аспекти небайдужого ставлення: в першому випадку – до об'єкта, в іншому – до другого суб'єкта (див. підрозділ 1.2). Цю небайдужу налаштованість суб'єкта позначимо для музично-виконавської культури як **естетичну диспозицію** суб'єкта (первинно) і як **естетичний результат** (при здійсненні актів музичного виконання). Вони ніби

обрамляють усю картину явища виконання музики, що, власне, й показано на відповідній схемі (див. рис. 2.2).

Для нашого предмету дослідження важливим виявляється те, що естетична диспозиція постає як своєрідний вхід до успішності і у музичному виконавстві, і у можливій майбутній педагогічній діяльності студента. Тож необхідно приділяти їй відповідну увагу в педагогічному процесі, використовуючи доладний інструментарій для цього.

2.3. Використання інтерактивних методів навчання у процесі формування музично-виконавської культури майбутніх фахівців

Навчання є однією з фундаментальних категорій педагогіки поряд з вихованням, освітою, розвитком. Науково-теоретичні уявлення про навчання склалися протягом тривалих часів. Основний внесок у розвиток теорії та практики навчання «здійснили Я.А. Коменський, Жан-Жак Руссо, Йоганн-Генріх Песталоцці, А. Дістервег, К.Д. Ушинський, П.Я. Гальперін, Н.Ф. Талізін» [13].

На відповідності системи вищої освіти вимогам суспільства щодо культурного виміру особистості акцентує увагу В. Огнев'юк, зазначаючи, що «розвиваючи у своїх вихованців певні особистісні та громадянські якості, сучасна професійна освіта має забезпечити поєднання підготовки висококваліфікованого, конкурентоспроможного на ринку праці фахівця і водночас плекання особистості з притаманною їй високою культурою та здатністю до продукування культури» [48, с. 279–282].

Один із зазначених аспектів є напрямку дотичним до формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Щодо власне педагогічного аспекту в дослідженні Л. Ніколенко йдеться про необхідність залучення суб'єкта сприйняття до «різних видів музично-виконавської діяльності, а саме:

1) у процес свідомого сприйняття-слухання, асоціативно-образного мислення, що передбачає розуміння жанрово-стильових особливостей твору, його структурно-формуотворювальної, інтонаційно-образної виражальності (мелодійної, гармонійної, ладової, тембральної, динамічної тощо), тобто сприйняття художнього образу у єдності форми і змісту;

2) у процес виконавство-інтерпретація, що містить здатність до емоційного співпереживання, емпатія, співтворчість, співавторство, критичне судження, оцінку;

3) до активної творчості (музикування, імпровізація, власне творення, художньо-проектувальна діяльність, аналіз, рефлексія), музично-просвітницька, соціально-культурна діяльність та інші взаємодійні активні форми мистецької діяльності» [47, с. 130].

Саме завдяки цьому, на її думку, можна досягти «високого рівня розвитку професійної культури, розкрити індивідуально-неповторні творчі прояви, здібності, таланти кожного студента, надати свободу самовираження, впевненості в інших видах мистецької творчості» [47, с. 130].

Технічно реалізувати це в зазначеному дослідженні пропонується у вигляді відповідного *процесуально-змістового* блоку, реалізацію якого забезпечують педагогічні умови формування «професійної культури майбутнього викладача музичного мистецтва (створення освітнього культуротворчого середовища, залучення майбутніх фахівців до творчого самовираження у різних видах музично-виконавської діяльності, актуалізація та використання традиційних та інтерактивних форм та методів навчання), форми (індивідуальна, групова, колективна), методи навчання: вербальні, наочні, практичні; метод аналізу (музично-теоретичного, художньо-інтерпретаційного, художньо-стильового); метод художніх аналогій, музичної композиції та ансамблевого

музикування; метод художньо-творчих проєктів; проблемно-пошукові методи: «мозкова атака», «круглий стіл», художня критика та рецензування та ін.)» [47, с. 165].

Бачимо тут розлогий перелік засобів педагогічного впливу в широкому розумінні.

Щодо формування професійної культури майбутнього викладача музичного мистецтва там же зазначається, що цьому «сприяє спрямованість фахових дисциплін на розвиток художнього сприйняття, опанування й засвоєння художніх цінностей, репрезентованих у творах мистецтва, створення художнього діалогу, діалогу культур (митця-викладача-студента), що народжує нове ціле – духовний світ особистості, сприяє розвитку професійно значущих особистісних якостей, які є базисом й забезпечують високий (результативно-творчий) рівень сформованості професійної культури майбутнього викладача музичного мистецтва» [47, с. 143].

Наведене твердження є дуже важливим, оскільки тут не тільки присутні відповідники певним СКД, але й простежується думка, що саме відповідник *комунікативного* СКД постає, з одного боку, як підсумково-інтегруючий решту компонентів, а з іншого – виступає як причина чи передумова для подальшого розвитку тих якостей суб'єкта, котрі позначено як «професійна культура».

Про це йдеться і в матеріалі Т. Стартан-Артишкової, де здійснюючи екстраполяцію функцій мистецтва та розгляд їх у площині творчо-виконавської діяльності майбутнього вчителя мистецтва, визначено такі основні «функції мистецтва»: «ціннісно-орієнтаційна, світоглядна, виховна, пізнавальна, комунікативна (художньо-діалогічна), творчо-спонукальна, культурологічна, емоційно-інтелектуальна, гедоністична»; вони мають об'єднуватися в «інтегрувальній соціально-педагогічній функції й відображати можливості творчо-виконавської діяльності, спонукати

майбутнього вчителя мистецтва до самовияву у власній творчості, до авторської спроможності» [73, с. 67].

Ця думка, на наш погляд, покликана експлікувати зв'язок набуття здобутків мистецтва із своєрідної культурної скарбниці, та чинників розвитку музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

В інструментально-педагогічному аспекті доречно навести думку Л. Ніколенко, де надано достатньо розлогий перелік «традиційних та інтерактивних форм і методів навчання: вербальних, суб'єктивації знань (переконання, навіювання, приклад), методів стимулювання і мотивації до виконання творчо-пошукової, проектувальної діяльності (створення проблемних ситуацій, ситуацій новизни, успіху, опори на творчий досвід, заохочення до виконання художньо-творчих завдань, контроль, дискусія); інтерактивних методів (аналізу, художніх аналогій, проєктів, навчальних ігор), евристичних методів (мозкова атака, мозковий штурм, брейнстормінг та ін.)», які «сприяють створенню освітнього культуротворчого середовища, духовної домінанти у процесі художнього пізнання-інтерпретації, діалогічної (суб'єкт-суб'єктної) взаємодії студента і викладача, сприяють розвитку професійної культури майбутнього фахівця, усвідомленню студентами сенсу своєї професії, її соціальної значущості, самоусвідомленню себе як особистості, викладача, виконавця, здатного вплинути на розвиток духовної й особистісної культури підрастаючого покоління засобами музичного мистецтва» [47, с. 156].

Для нас важливим з цього переліку буде те, що певним чином може постати певне поєднання інтерактивних методів з контекстом діалогічної взаємодії студента і викладача, при цьому можемо припустити, що складники такої взаємодії мають містити усі СКД, причому в ієрархічній формі.

Особливе місце *комунікативного* СКД як спрямування на другий суб'єкт, а також як пошук антропоморфного у будь-чому виявляється характерним для мистецької та музично-виконавської діяльності зокрема.

На підтвердження цієї тези наведемо висловлювання Т. Стратан-Артишкової: «Музичний твір, який можна порівняти із живим організмом, – від його народження (задум та художня ідея композитора) до самостійного об'єктивного існування (інтерпретація, осмислення, критичне судження, оцінка), є цілісною інформаційною системою. Основне завдання автора – залучити суб'єкта сприйняття у процес співтворчості. Через співтворчість як певний спосіб діалогового спілкування здійснюється діалогічність свідомостей, розуміння іншого як самого себе, переживання «духу» музичного твору» [72, с. 408].

Тож принцип значущості діалогічності у музичному виконавстві цілком доречний для використання у педагогічному процесі.

Про це йдеться, зокрема, в дослідженні Л. Ніколенко: «особливого значення і важливості набуває діалогічний рівень взаємодії і спілкування, який значною мірою залежить від особистості викладача, розвитку його професійної культури, вмінь встановлювати діалог, створювати довірливу атмосферу, виявляти довіру, емпатію, допомагати майбутнім фахівцям долати психологічні й поведінкові бар'єри, створювати атмосферу й умови для позитивного спілкування» [73, с. 122].

Для цього викладач має володіти відповідними якостями. Так, у дисертаційному дослідженні Т. Стратан-Артишкової висловлюється теза про те, що «зразок поведінки сприймається краще, якщо її демонструє особистість, що є для студента значимою. Тому викладач має бути прикладом для наслідування, орієнтиром у творчому розвитку майбутнього фахівця» [73, с. 195]. На підтвердження надається посилання на книгу «Свобода учіння» К. Роджерса, де наводяться «якості викладача (*facilitateur*), який полегшує навчання, виконує функцію консультанта-помічника, який запроваджує у групі гуманне ставлення до учнів, прихильність і міжособистісну довіру, допомагає визначенню і конкретизації цілей, викликає бажання працювати і досягти мети,

допомагає кожному учневі трансформувати це бажання у мотивовану енергію виконавства [86]».

Натепер термін увійшов у тезаурус гуманітарних наук – соціальної психології, педагогіки, менеджменту. Довідковий ресурс надає таке тлумачення: «Фасилітація (від англ. *facilitate* – полегшувати, сприяти) – це процес, за допомогою якого спеціально навчена людина (фасилітатор) допомагає групі людей досягти спільної мети, прийти до узгоджених рішень або вирішити конфлікти. Фасилітатор не приймає рішень за групу, а створює умови, в яких учасники можуть ефективно співпрацювати та розв'язувати проблеми» [78].

Таким чином, фасилітація постає як один з дієвих інструментів розвитку суб'єктності вихованця, коли він вільно, без страху й побоювань виявляє себе як особистість та здійснює діяльнісні прояви, про які йдеться, зокрема, в статті Т. Стратан-Артишкової: «Ознаками суб'єктності науковці визначають інтерес, віру у свої творчі можливості, ініціативність, активність, розуміння доцільності здійснення цієї діяльності, прагнення стати лідером, самовиразитись у навчанні і самотворчості, бажання виявити та удосконалити свої здібності, розкрити творчі можливості, вираженням своєї сутності, індивідуальності, неповторності, феноменальності майбутнього фахівця» [72].

Отже, погоджуємось із думкою Л. Ніколенко: «Складний процес художньо-діалогового спілкування сприяє створенню емоційно-духовної атмосфери, регуляції розвитку музично-асоціативного мислення, активізації і спонукання до самостійності, творчого пошуку, свободи самовираження як складників професійної культури майбутнього викладача музичного мистецтва. Таким чином, принцип діалогічності, що зумовлений самим змістом музично-педагогічної діяльності, виявляється як у процесі художнього спілкування студента з музичним твором (сприйняття-розуміння-оцінки-творенні художньо-образного змісту твору), так і в процесі міжособистісного спілкування

(викладач-студент) й ґрунтується, з одного боку, на складному, активному діалозі неповторно індивідуальної особистості майбутнього фахівця з музичним твором, а з іншого, – на суб'єкт-суб'єктній взаємодії викладача і студента» [47, с. 125].

Треба ще звернути увагу на те, що в понятті «спілкування» науковці вбачають певну структуру, виділяючи в ній «сторони» чи «аспекти». Численні довідкові видання надають переліки, що походять від джерел радянської доби, на які начебто заборонено посилатися. Зокрема йдеться про такі «сторони» [59] (*наводимо із скороченнями*):

- комунікативна. Відбувається безпосередній обмін інформацією між учасниками взаємодії;
- перцептивна. Відбувається процес сприйняття людьми один одного;
- інтерактивна. Безпосереднє утворення спільної діяльності суб'єктів. Взаємозв'язок між сторонами взаємодії визначається на основі дій і вчинків.

Бачимо відповідники системним компонентам – *пізнавальному, комунікативному, перетворювальному. Оцінювальний* СКД в цій структурі відсутній, а назви для сторін переплутані. Найважливішим позитивним наслідком подібного структурування є ідея саме про «сторони» як про «аспекти», котрі мають бути усі присутні в усьому явищі.

Також доречною видається думка про ієрархічність таких структур залежно від предмету та умов діяльності. Суб'єкт-суб'єктна загальна налаштованість педагогіки як соціальної практики, особливості музичного мистецтва та відповідної культури, визначають, як уже зазначалось, провідну роль *комунікативного* СКД.

Про це йдеться і в працях науковців – у дослідженні Л. Ніколенко зазначається як підсумок розгляду відповідної тематики наступне: «Отже, спостерігаємо тісний зв'язок із особистісно-зорієнтованим підходом, котрий сприяє творчому розвитку кожного студента відповідно рівню їх

фахової підготовки, знань, досвіду, сформованості вмінь та навичок, особливостям емоційно-психологічного стану, на засадах взаєморозуміння, співпраці і співдії. Прикладом є музично-виконавська діяльність, залучення до якої сприяє встановленню партнерських стосунків між викладачем і студентом, розвитку творчої свободи, активності, самостійності, здатності до самоствердження, самовираження, самоактуалізації кожного майбутнього фахівця» [47, с. 124].

Зазначимо, що у наведеному вислові позначено причинно-наслідковий зв'язок у вигляді «музично-виконавська діяльність → встановлення партнерських стосунків», але можливий і зворотній наслідок детермінації: «створення умов діалогічності → розвиток музично-виконавської діяльності».

Отже, інтерактивність у педагогічному процесі підготовки вчителя музичного мистецтва має використовуватись в усьому методичному комплексі.

До групи інтерактивних художньо-інтерпретаційних і творчо-проектувальних методів дослідники відносять, зокрема, *метод творчого музикування* (сольного та ансамблевого), суть якого полягає в наступному: «ансамблеве виконавство передбачає здатність учасника ансамблю не тільки слухати «себе», власну гру, а й вслухатися й художньо-інтонаційно «чути» виконання всіх учасників, які, прагнучи до узгодженості й гармонічності, чистоти інтонації, звучання, емоційної образності, створюють «ансамбль», тобто стрункість, узгодженість, сукупність, гармонію, єдність не тільки у сенсі музичного виконання, а й здатність до художньо-комунікативного спілкування, взаєморозуміння, співдія» [47, с. 151].

Там же зазначається, що у процесі художньо-виконавської інтерпретації в ансамблевому виконавському колективі розкривається індивідуальність, суб'єктність кожного виконавця, що дуже важливо для

розкриття індивідуального потенціалу. Також стверджується, що заняття з ансамблевого музикування виконують інтегруючу функцію, оскільки передбачають використання комплексу музично-теоретичних, музично-виконавських, музично-історичних, загально-художніх, мистецтвознавчих знань.

Також доречно вести мову про метод художньо-творчого проєкту, який використовується у різних видах художньо-інтерпретаційної, музично-педагогічної, соціально-культурної діяльності, тобто, на думку фахівців, від художнього сприйняття-інтерпретації музичних творів – до власного творення, презентації та активної участі студентів у різних культурно-просвітницьких та мистецьких заходах [там же].

Його підвалини закладено іноземними дослідниками [82, 82, 85].

Унікальність цього методу дослідники вбачають у його «інтегрованості, тобто у наданні студентам можливостей використовувати комплекс набутих спеціальних (музично-теоретичних, музично-виконавських), загально-художніх, інформаційних знань, виявляти креативність, самостійність, здатність до творчого самовираження й, таким чином, змотивовувати професійну діяльність, усвідомлювати її значущість у розвитку особистості» [47, с. 153].

Доречність використання саме цього методу фахівці вбачають в наступному: «У ході творчо-проєктувальної діяльності студенти оволодівають вміннями самостійно планувати цю діяльність, створювати художній образ, використовувати набутий досвід і знання з різних галузей мистецтва, самостійно добирати відповідний художній матеріал, аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати, співставляти, доповнювати, аргументувати, висловлювати власну думку, судження, рефлексувати, приймати самостійне рішення, виявляти творчу ініціативу, активність, встановлювати соціально-культурні контакти і художній зв'язок з аудиторією, взаємодіяти із членами колективу, групи, презентувати власний проєкт, залучити до його виконання інших учасників, розподілити ролі,

обов'язки, а головне – створити власний матеріальний продукт, яким може бути фрагмент заняття, доповідь, реферат, проєкт-презентація, музична композиція, колективне ансамблеве музикування, культурний захід тощо» [47, с. 154].

Таким чином, розглянуті методи доречно використовувати у формувальній частині дослідження.

Висновки до другого розділу

Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає спрямування педагогічної уваги на її складники, котрі мають відповідати окресленим у теоретичному розділі системним компонентам діяльності. Ці відповідники постають як музичне мислення, виконавська майстерність, зворотній зв'язок у виконавстві в емоційній формі, осягнення авторського задуму як «художня діяльність».

Здійснений аналіз надав підстави вважати зв'язки між окресленими складниками як причинно-наслідкові, що постає як низка ланок у такій послідовності: загальні знання з теорії музики → робота над відтворенням опусу → знаходження емоційно-виразного змісту → індивідуальна інтерпретація задуму композитора. Ці ланки мають спрямовувати змістовно підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва.

На основі отриманої системи мають створюватися відповідні педагогічні умови. Розглянуто певні методи, серед яких окрему увагу приділено інтерактивним комунікаціям.

Сформульовано принцип *транзитивності* педагогічного процесу: викладач виступає педагогом щодо студента, потім випускник як фахівець виступає педагогом для учня.

Виділено два контексти розгляду педагогічних умов при формуванні музично-виконавської культури: технологічно-виконавський та гуманітарно-естетичний.

Для музично-виконавської діяльності позначено *естетичну диспозицію* суб'єкта (первинно) і *естетичний результат* (при здійсненні актів музичного виконання), які своєрідним чином обрамляють усю картину явища виконання музики, будучи комплексними відповідниками *оцінювального* та *комунікативного* СКД. Таку картину необхідно враховувати у музичній педагогіці в цілому.

Констатовано особливе місце у музичній педагогіці *комунікативного* СКД як спрямування на другий суб'єкт, а також те, як пошук антропоморфного у будь-чому виявляється характерним для мистецької та музично-виконавської діяльності зокрема. Тож інтерактивність у педагогічному процесі підготовки вчителя музичного мистецтва має використовуватись в усьому методичному комплексі.

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

3.1. Діагностика сформованості музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва

Науковці зазначають, що дослідно-експериментальна робота має здійснюватись «поетапно: перший етап – констатувальний (діагностичний); другий – формувальний (безпосереднє проведення експерименту); третій – порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів дослідно-експериментальної роботи» [10, с. 180].

Щодо констатувального (діагностичного) експерименту там же наводиться вислів з педагогічного словника про те, що він «...спрямований на вивчення педагогічного явища в умовах дії існуючого складу факторів, тобто тих, які були визначені до експерименту і не змінювались» [10, с. 199].

Отже, для констатувальної частини емпіричного дослідження необхідно обрати відповідний дослідницький інструментарій. У дисертаційному дослідженні, присвяченого музичному виконавству, наводиться доволі розлогий перелік діагностичних засобів: «спостереження, опитування, бесіди, інтерв'ю, тестування, анкетування, творчі завдання, експертні оцінки і самооцінки, адаптована методика В. Петрушина та ін., а також авторські діагностичні методи» [47, с. 186].

В нашому випадку доречно було обрати не тільки дієві інструменти, але й такі, що достатньо доступні для проведення в технічному плані, а також з урахуванням неодмінної конфіденційності, оскільки предмет дослідження доволі чутливий (позаяк стосується зокрема і мотиваційно-ціннісної сфери) і тому має додаткові передумови створення респондентами так званого

«ефекту фасаду», коли випробовуваний прагне скласти про себе соціально-схвальне враження.

Анонсована в зазначеному дослідженні [47] «адаптована методика В. Касьянова, В. Петрушина» припускає отримання результату за однією ознакою, незважаючи на різноманітність наданих раніше складників усього явища. Отже, її результати можна, вочевидь, вважати певним чином інтегральними, і взяти на озброєння в своєму дослідженні сформованості музично-виконавської культури студентів цілковито.

Аналізуючи твердження, використані в цій методиці, зазначимо наступне.

Насамперед, у самому опитувальнику, наданому авторкою в Додатках, містяться технічні помилки: відсутні твердження №№ 6 та 7, а два твердження пронумеровані як № 9, тому зрештою кількість тверджень склала 29 замість заявлених 30. Отже, нам довелося перенумерувати твердження з урахуванням ключа і додати на свій розсуд останнє твердження (Додаток А).

Далі, застосувавши змістовні орієнтири на основі системних компонентів діяльності, і здійснивши відповідний аналіз, можна кваліфікувати твердження з отриманої зрештою методики (табл. 3.1).

Таблиця 3.1.

Структура опитувальника за методикою В. Касьянова, В. Петрушина

<i>Перетворювальний</i> СКД	<i>Пізнавальний</i> СКД	<i>Оцінювальний</i> СКД	<i>Комунікативний</i> СКД
№№ 3, 4, 10, 20, 26, 27, 28, 29	№№ 13, 14, 17, 18, 22, 30	№№ 1, 7, 8, 9, 19, 21, 23, 24, 25.	№№ 2, 5, 6, 11, 12, 15, 16,
$\Sigma 8$	$\Sigma 6$	$\Sigma 9$	$\Sigma 7$

Бачимо, що методика майже збалансована за необхідними структурними складниками, тож при інтерпретації отриманих результатів цим доречно буде скористатись підрахунками результатів за цими

складниками. Необхідно також прояснити методологічний статус «показників, критеріїв та рівнів сформованості», хоча про це вже йшлося вище (див. підрозділ 1.2).

У дисертаційному дослідженні Л. Ніколенко йдеться про діагностику сформованості рівнів професійної культури майбутнього викладача музичного мистецтва, їх кількісного та якісного аналізу, при цьому стверджується, що це «дає змогу визначити напрями впровадження визначених педагогічних умов у зміст професійної підготовки відповідно до розроблених критеріїв і показників сформованості досліджуваного нами феномену, здійснити об'єктивний аналіз стану сформованості професійної культури студентів, визначити пріоритетні напрями подальшого формування професійної культури майбутнього викладача музичних дисциплін» [47, с. 181].

У додатках до нашої роботи надано вельми розлогу таблицю, форма якої стала вже традиційною для педагогічних досліджень, – в таких зазвичай наводяться «критерії», а також показники та рівні сформованості.

Доводиться констатувати, що розуміння поняття «критерій» у такому баченні мало співпадає із призначенням цього виду дослідницького інструментарію. Більш адекватним воно є, наприклад, тоді, коли реальність потрібно оцінити кількісно, зокрема – у балах, як про це йдеться у методичних вказівках для написання кваліфікаційних робіт. Там критерієм виступають діяльнісні комплекси або якості оцінюваних, і якщо вони присутні у зазначених обсягах – ставиться відповідна оцінка.

Зворотня задача дається дослідникам набагато важче – як перевести отриманий кількісний показник у якість суб'єкта? І якими мовними засобами позначити «критерій»? Бачимо, що в дисертації Л. Ніколенко в колонці під шапкою «критерії» позначені просто складники підготовленості: «ціннісно-мотиваційний, когнітивно-інформаційний, творчо-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний» [47, с. 250–257]. Не аналізуючи семантику складників, зазначимо, що вони являють собою не власне критерії, а змістовні орієнтири,

за якими здійснюється дослідження, і наближаються за своїм теоретико-методологічним статусом до «ознаки».

Така сама вада спіткає й інших дослідників:

1) у статті «Критерії, показники та рівні сформованості лідерської компетентності майбутніх педагогів» авторства О. Коркішко і А. Дриги «виокремлено три компоненти щодо дослідження зазначеної дефініції», а далі йдеться вже про те, що «визначено критерії сформованості лідерської компетентності майбутніх педагогів», причому семантика розлогих описів також постає як позначення ознак. Далі бачимо твердження: «Кожен із цих критеріїв вимагає встановлення відповідних показників, унаслідок кількісного та якісного аналізу яких можна констатувати певний рівень сформованості лідерської компетентності» [20, с. 46]. Тобто, це говориться замість конструкції «у відповідності з отриманими у дослідженні емпіричним шляхом показниками необхідно виявити й описати певний рівень сформованості ... на основі критерію, котрий давав би змогу поставити у відповідність кількісний показник і якісний рівень розвитку у певного суб'єкта». А у наданій там же таблиці під шапкою «показники» наведено насправді індикатори, наприклад – «усвідомлення лідерства як цінності». Хоча наразі відомо, що індикатор постає як свідчення наявності ознаки, показник – як міра її вираженості [44]. Тут ми бачимо саме наявність. У висновках же наведеної статті говориться про те, що були визначені «показники та рівні (високий, середній та низький)» – однак, дослідники не зосереджують увагу власне на переведенні «показників» у «рівні»;

2) у статті «Критерії, показники, рівні сформованості готовності студентів до застосування інтерактивних педагогічних технологій навчання в закладах дошкільної освіти» авторства А. Кучай констатується, що «питання критеріїв сформованості ... , які використовуються у педагогічних дослідженнях та науковій літературі, залишається до кінця не вирішеним» [26, с. 79]. Авторка висловлює свою думку в такій формі: «Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, ми змогли трактувати дефініцію

«критерій» як ознаку, на підставі якої дається оцінка будь-якого явища, сформованої думки та ідеї» [26, с. 81]. Погоджуючись із тим, що за допомогою критерію «дається оцінка», навряд чи можна ототожнювати «критерій» і «ознаку» – це традиційна вада подібних досліджень. І це незважаючи на те, що далі авторка наводить цілком слушну думку зі словника, на який начебто заборонено посилається: «Критерій – це принцип оцінки ефективності, а показник – модель кількісної характеристики явища [1, с. 288]». Отже, і в цій роботі «критерій» ототожнюється з «ознакою», замість того, щоб доречно вважатись «принципом». Наведені далі «критерії» майже співпадають семантично із виділеними складниками явища. Також надається перелік умовних прикладів щодо цього: «Критерії готовності майбутніх педагогічних фахівців до професійної діяльності описуються дослідниками по-різному: критерії готовності до освітньої діяльності, критерії формування якостей і властивостей особистостей педагога, критерії вдосконалення освітньої діяльності, критерії креативних здібностей особистості тощо» [26, с. 81] – з наведеного переліку, якщо застосовувати принципи, окреслені у [44], доречним є тільки «готовність», а замість «формування» має бути «сформованість», замість «вдосконалення» – «вдосконаленість», замість «здібностей» – «розвиненість здібностей»;

3) у статті «Основні критерії та показники сформованості професійної компетентності студентів педагогічних спеціальностей» авторства В. Чорноус наводяться думки науковців. Так, «У словнику-довіднику» поняття «критерій» (від грец. *kriterion* – засіб для судження) розглядається як мірило для визначення оцінки предмета чи явища або ознака, яку беруть за основу класифікації [76, с. 106]» – достатньо слушним вбачаємо дещо метафоричне позначення «мірило», але тут же стикаємось із недоречним «...або ознака», чим неофіти наукових розвідок збиваються з пантелику. Ще деструктивнішою видається думка щодо цілком доречного словникового визначення: «Схожим до розуміння поняття «критерій» є поняття «показник», зокрема, в педагогічному словнику воно визначається як ознака

чого-небудь, доказ, свідчення; певні дані за результатами роботи, процесу (Коджаспірова, 2005: 149)» [80, с. 233] – дійсно, показник і є кількісним вираженням явища або його якоїсь сторони чи складника, але чомусь авторка вважає це «схожим до розуміння поняття критерію».

Далі наводиться також цілком слушна думка щодо цілком припустимого позначення критеріїв: «Аналіз вищезазначених наукових досліджень дав змогу встановити, що основними критеріями сформованості професійної компетентності студентів педагогічних спеціальностей є: 1) мотиваційний; 2) когнітивний; 3) діяльнісний; 4) результативний» [80, с. 234] – навіть використана коректна конструкція «критерії сформованості».

Але далі натрапляємо на вислів, що перевертає розуміння «критерію» з ніг на голову: «Основними показниками, що визначають цей критерій, є спрямованість особистості до творчості, до отримання знань у навчальному процесі» [80, с. 234] – замість того, щоб вести мову про інтерпретацію показників за висунутими критеріями. Ну і на додачу – наявність «спрямованості особистості» являє собою не показник у строгому розумінні, а індикатор.

Отже, зрештою доречною була б конструкція «критерієм того, що ознака має певний рівень вираженості, є показник, отриманий експериментально». Бачимо також, що у дослідженнях переплутані показники, як передумова висновку про якість, із рівнями, до яких необхідно відносити досліджене явище.

Тож в нашому дослідженні постає необхідність отримати показники за певними ознаками, а потім інтерпретувати їх у формі фіксації міри вираженості досліджуваного явища. Складники явищ подавались нами у теоретичній частині дослідження як відповідники системним компонентам діяльності (СКД).

Виявлення рівня сформованості музично-виконавської культури майбутніх вчителів музичного мистецтва здійснювалось на контингенті студентів бакалаврату відповідної спеціальності.

Застосована методика В. Касьянова, В. Петрушина (див. Додаток А) дає змогу оцінити рівень розвиненості музично-виконавської культури студентів, при цьому примітною є процедура присвоєння балів за «відповіді» на твердження з її опитувальника. Логіка викладеного вище дає підстави здійснювати інтерпретацію отриманих результатів як цілком, так і по складниках, що відповідають зазначеним компонентам.

У методиці надані інтервали показників для цілковитої інтерпретації отриманих результатів, щоб присвоювати їм відповідні рівні розвиненості інтегральної якості – музично-виконавської культури:

5–8 – низький рівень,

9–12 – середній,

13–18 – високий.

Це при тому, що теоретично можливий максимум при співпадінні усіх відповідей з ключем має дорівнювати 30 балам. Тож виникає думка про те, що інтервали для інтегрального показника доцільно буде переглянути. Зрештою, показники сумарних балів у випробовуваних утворили інтервал від 17 до 29 балів. Щоб такий масив продиференціювати по трьох рівнях, доречно відвести на кожен рівень по 5 балів, тоді інтервал 15-20 балів має відповідати низькому рівневі; 21-25 – середньому; 26-30 – високому рівневі.

Вдатися до такої калібровочної процедури маємо підстави, оскільки опорна методика, взята із дисертаційного дослідження Л. Ніколенко заявлена авторкою як адаптована, тож тут ця процедура постає як подальше адаптування.

Зрештою розподіл респондентів по визначених рівнях наступний:

- низький рівень – 27,3%;
- середній рівень – 45,5%;
- високий рівень – 27,3%.

Щодо показників по складниках, то для обрання кількісних інтервалів необхідно подивитись мінімально та максимально можливу кількість балів,

які за кожним з них можна набрати респондентів. Результат процедури переведення показників у рівні надано у таблиці (табл. 3.3).

Таблиця 3.3.

Інтервали показників для відповідних рівнів сформованості музично-виконавської культури студентів

СКД	Макс. бал	Рівні		
		низький	середній	високий
<i>Перетворювальний</i>	$\Sigma 8$	1-3	4-6	7-8
<i>Пізнавальний</i>	$\Sigma 6$	1-2	3-4	5-6
<i>Оцінювальний</i>	$\Sigma 9$	1-3	4-6	7-9
<i>Комунікативний</i>	$\Sigma 7$	1-3	4-5	6-7

Таким чином повинен «працювати» критерій – як принцип переведення кількості в якісний інтервал («низький», «середній», «високий» – це і є, власне, рівні). Те, що зазначається у педагогічних дослідженнях як «рівні», виступає не як власне кількісний інтервал, а його якісна **семантична інтерпретація** (див., наприклад, Табл. А1 у Додатку А дослідження Л. Ніколенко [47, с. 250] або нашу табл. 3.2, де подано відповідну шапку).

Надати семантичну інтерпретацію спробуємо у наступному підрозділі, а поки що наведемо результати дослідження рівнів сформованості музично-виконавської культури студентів цілком та за складниками (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Сформованість музично-виконавської культури студентів

Показники сформованості музично-виконавської культури студентів (%)					
рівні	цілком	за складниками			
		перетвор.	пізнавальн.	оцінювальн.	комунікат.
низький	27,3	9,1	18,2	0,0	18,2
середній	45,5	9,1	18,2	27,3	54,5

високий	27,3	81,8	63,6	72,7	27,3
---------	------	------	------	------	------

Бачимо, що цілком розподіл показників наближається до стандартного, а за складниками спостерігається певна диференціація: найбільша перевага у розподілі – за *оцінювальним* складником, що пов’язано, вірогідно, з самою природою музики та її функцією для людини; також суттєвим є показник за *перетворювальним* компонентом, що може свідчити про важливість музичного виконавства для фахівця з музичного мистецтва в широкому розумінні.

Для нас важливим у результатах є те, що комунікативний компонент виявився не таким вираженим, як могло б очікуватись, тож розглянуті методи, що містять діалогічність та інтерактивність виявляються достатньо актуальними для застосування в педагогічному процесі підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва.

3.2. Формувальний експеримент і його складники

Формувальний експеримент, як зазначають дослідники, полягає у «доведенні ефективності впливу розробленої методики на підвищення рівня досліджуваного явища чи процесу. ... Для цього розробляється методика проведення експериментального дослідження, виявлення та обґрунтування педагогічних умов та засобів, які визначають ефективні шляхи досягнення результатів дослідження» [10].

У дисертаційному дослідженні Л. Ніколенко [47, с. 115] наводиться визначення педагогічних умов Г. Сотською, яка зазначає, що «педагогічні умови – це взаємопов'язані елементи цілісної системи, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, які сприяють досягненню педагогічної мети і вирішенню завдань та охоплюють середовище, обставини педагогічного процесу, діяльність суб'єктів, зміст навчання, форми, методи й технології навчально-виховної взаємодії [69, с. 248–249]».

Для нас таке твердження є вельми важливим з огляду на те, що в розгляді предмету нашого дослідження суттєве місце посідають такі, що «об'єктивно склалися» стосовно студента, виступаючи складниками усього навчального процесу. Також серед загальних умов знаходиться місце і тим, що постають як «суб'єктивно створені», про що йтиметься далі.

Дослідниця Л. Гусейнова зазначає, що «в процесі інструментальної підготовки слід прагнути до створення таких умов, які є, з одного боку, універсальними для всіх студентів незалежно від рівня їх довузівської підготовки, тобто розвиток потреби у виконавському самовираженні, інтересу до майбутньої професії і до музичного виконавства, створення відповідної емоційної забарвленості виконання, сприятливого психологічного клімату в класі основного інструменту, інтеграція всіх дисциплін музично-теоретичного та виконавського циклів, активізація самостійної роботи студентів, актуалізація набутих фахових знань та умінь у

педагогічно-виконавській практиці; з іншого – індивідуальними, стосовно кожного окремого студента: використання доцільної методики, створення атмосфери художньо-педагогічного спілкування, використання диференційованого підходу до розвитку індивідуальності студента» [12, с. 57].

Така думка є доволі розлогою, оскільки має на меті окреслити найбільш повно комплекс умов у контексті саме розвитку музичного виконавства. Бачимо, що наведено насамперед перелік складників, які стосуються емоційної сторони діяльності, що відповідає майже цілком *оцінювальному* СКД, а також в суттєвій мірі *комунікативному*. Також наголосимо на думці щодо «інтеграції всіх дисциплін музично-теоретичного та виконавського циклів», про яку також потрібно вести мову в контексті педагогічних умов та, зокрема, – того, що постає складниками власне формуючого експерименту.

Також системне поєднання педагогічних умов позначено у дослідженні Л. Ніколенко, де йдеться про те, що «залучаючи майбутніх викладачів у різні форми і види музично-виконавської діяльності, відбувається розвиток художньо-світоглядної, інтелектуально-аналітичної, емоційно-почуттєвої, емпатійно-рефлексивної сфер, здатності до творчого самовираження, вольової саморегуляції, критичного судження, рефлексивно-аналітичної діяльності як важливих показників сформованості професійної культури майбутнього фахівця» [47, с. 141].

Тут бачимо наведений перелік того, що саме формується у майбутніх педагогів музичного мистецтва, і також вбачаємо відповідники СКД, про що йшлося у підрозділі 1.3, тож завдання полягатиме в тому, щоб не тільки надати систему із доладних складників, але й розгорнути її функціонування в часі.

Щодо розуміння послідовності формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, можна звернутися до відповідного дослідження, де йдеться про наступне – воно «реалізується

у логічній, послідовній роботі, передбачає поетапне впровадження і використання схарактеризованих традиційних та інтерактивних методів навчання, спрямованих на формування професійної культури майбутнього фахівця [47, с. 156–157].

Можна припустити, що традиційні методи мають бути впроваджені раніше, закладаючи фундамент майбутньої музично-виконавської культури студента, а інтерактивні методи немов би «надбудовуються» над фундаментом. Відповідь на це питання спробуємо знайти у зазначеному дослідженні Л. Ніколенко щодо послідовності використання педагогічних методів: «Визначено такі педагогічні етапи формування професійної культури майбутніх фахівців музичного мистецтва: *ціннісно-орієнтаційний, перетворювально-творчий, проєктувально-презентаційний*. Кожен етап передбачає реалізацію поставлених завдань, використанню відповідних педагогічних умов, форм і методів навчання, що сприяють досягненню результату, динаміки формування професійної культури майбутнього викладача музичного мистецтва» [47, с. 156–157].

З огляду на те, що зазначені етапи не відповідають цілком системним компонентам діяльності, а також на те, що найфундаментальніший складник музичної освіти – музична грамотність (теоретичний складник як відповідник пізнавальному компонентові діяльності) не представлений у наданій низці етапів, спробуємо сконструювати систему, яка відповідала б висновкам, отриманим нами у другому розділі.

Для цього окреслимо кілька методологічних принципів щодо цього створення:

- розділення на структурний і функціональний аспекти в цій системі;
- відповідність питомої структури системним компонентам діяльності;
- використання виділених причинно-наслідкових зв'язків між цими компонентами відповідно до отриманих теоретичних висновків щодо сутності формування музично-виконавської культури студентів;

- усвідомлення системного поєднання традиційних та інтерактивних методів навчання, що виглядає як їхнє «взаємопроникнення», котре відбувається переважно в індивідуальних формах навчання, де інтерактивність може поставати як один з інструментів, який немов би «вплітається» у використання традиційних методів.

Тож необхідно розглянути спочатку ті складники питомої системи, які постають для студента як ті, що «об'єктивно склалися», будучи наявними у навчальних предметах, а потім вести мову про застосування тих, які постають як «суб'єктивно створені».

Рухаючись в руслі отриманих в теоретичній частині уявлень про структуру педагогічних умов при формуванні музично-виконавської культури майбутніх вчителів музичного мистецтва, почнімо розгляд внеску в «об'єктивні умови» з предметів, що відповідають *пізнавальному* СКД.

На прикладі деяких фрагментів навчальної дисципліни «Теорія музики і сольфеджіо» для здобувачів освітнього ступеня бакалавр спеціальності 014 Середня освіта, предметної спеціальності 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) віднайдемо те, що може бути кваліфіковано як складник формувального експерименту у відповідній робочій програмі. Фундаментальність цієї дисципліни виражається і в тому, що вона викладається на початку навчання (1 курс), а її відповідність *пізнавальному* СКД зафіксована у її меті: «організація професійного музичного слуху і розвиток у студентів звуко-висотних, метро-ритмічних, структурних слухових уявлень, музичної пам'яті і аналітичного мислення, необхідних для професійного сприйняття музики та активному використанню в художньо-мистецькій і музично-педагогічній практиці» [3].

Також тут підтверджується статус фундаментальності цієї дисципліни стосовно решти, закріплений у прийменнику «для», після яких надано перелік решти складників, намов би «похідних» від цієї передумови.

Важливим буде навести методи навчання з цієї програми:

- словесні – розповідь, пояснення, бесіда, обговорення, вербалізація

змісту художніх творів, робота з підручниками та посібниками;

- наочні – ілюстрування, демонстрування (презентація (виконання) музичних творів, музично-педагогічних ігор, квестів тощо), художнє ілюстрування словесних пояснень, наочно-слуховий метод, наочно-зоровий метод, метод рухової наочності;

- практичні – виконання практичних завдань, показ фрагментів уроків з використанням технологій; інтерактивні методи (фасилітована дискусія, проблемне навчання, коопероване навчання, метод проєктів, робота в групах, ситуативне моделювання, опрацювання дискусійних питань тощо);

- дослідницькі – самостійне виокремлення та визначення здобувачем проблеми, формулювання і знаходження методів її розв'язання, уміння аналізувати, порівнювати та оцінювати отримані результати, робити висновки й узагальнення, усвідомлювати провідні поняття й ідеї, а не отримувати їх готовими (ділова гра, гейміфікація, тощо);

- інноваційні – забезпечують комплексне оновлення традиційного педагогічного процесу, а саме, комп'ютерна підтримка освітнього процесу (впровадження хмарних технологій), fan-опитування, метод лінгвізації [3].

Бачимо, що у викладанні достатньо «консервативної» дисципліни наявні достатньо новітні методи, а також присутня інтерактивність, яку ми виділили напівжирним шрифтом.

Також видно, як виглядають причинно-наслідкові зв'язки з рештою складників, насамперед – з *перетворювальним* СКД (відповідником власне виконавства як процесу).

Наведемо дисципліни, що також відповідають *пізнавальному* СКД.

Дисципліна «Гармонія та аналіз музичних творів» для здобувачів вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) викладається у другому семестрі першого курсу. Це первинна можливість для студентів застосувати теоретичні знання, зокрема – й для здійснення власного музичного виконавства. Вона посідає проміжне місце між фундаментальним та прикладним статусом у предметній сфері, оскільки там прямо йдеться про

те, як застосовувати теоретичні знання для практичного аналізу творів. В цьому сенсі примітно, що однією із заявлених задач, котра не постає як цілковитий відповідник *пізнавальному* СКД, позначено таку: «виховання художнього смаку, почуття стилю, формування об'єктивних критеріїв оцінювання явищ музичної культури, розвиток творчих здібностей студентів» [24]. Цей пункт виглядає як певною мірою інтегральний, знаменуючи собою комплексне вміння як індивідуальну якість, постаючи як відповідник *комунікативному* СКД, про що йшлося у підрозділі, присвяченому педагогічним умовам.

Загалом тематика цієї дисципліни постає як подальший розвиток сольфеджіо, реалізуючись у двох модулях: «Гармонія» і «Аналіз музичних творів».

Наступна дисципліна – «Аналіз музичних творів», яка викладається вже наприкінці навчання – на третьому курсі, являє собою теоретико-методологічний інструментарій більш високого рівня для досягнення музичного матеріалу. Про це йдеться в анотації до курсу: «Метою викладання навчальної дисципліни «Аналіз музичних творів» є послідовне та систематичне формування у студентів вмінь робити структурний аналіз музичних творів, розкривати їх сутність, жанрові витоки, образний зміст, типові та характерні засоби втілення музичного образу, визначати місце у сучасній культурі» [23].

Тобто, йдеться також про інтегральну властивість майбутнього фахівця, котра також постає як відповідник *комунікативному* СКД.

У педагогічному контексті позначено очікуваний результат – в окресленні основних завдань вивчення цієї дисципліни [23]:

- набуття знань з інтонаційно-мовної організації музичної форми та її елементів, властивостей та принципів музичної композиції, стилістичної та жанрової системи музичних творів;

- оволодіння практичними навичками аналізу музичних творів в єдності форми та змісту, яке може бути використано в подальших заняттях та

самостійній творчій роботі майбутніх вчителів музичного мистецтва;

- виховання художнього смаку, почуття стилю, формування об'єктивних критеріїв оцінювання явищ музичної культури, розвиток творчих здібностей студентів.

Також позначено й роботу з надбаннями музичної культури.

Курс «Історія музичного мистецтва» подано як частину освітньої компоненти «Історія мистецтв» [51]. Як зазначається в анотації до відповідної робочої програми, «він не тільки узагальнює музично-історичні відомості про життєвий шлях та творчу діяльність композиторів, а й синтезує теоретичні проблеми, пов'язані з розкриттям специфіки музичної мови, формуванням жанрових та стильових напрямів у музичному мистецтві тощо» [51].

В якості Мети курсу зазначається наступне: «підготовка компетентного вчителя музичного мистецтва, який володіє знаннями про розвиток зарубіжної та української музичної культури, еволюцію основних музичних жанрів та вміє їх використовувати у дослідницькій та педагогічній практиці, що має важливе значення в системі їх загальної гуманітарної підготовки.

Курс вивчається в історичній послідовності виникнення і розвитку музичного мистецтва, що повинно дати студентам уявлення про епоху, відтворення її особливостей у творчості композиторів, значущих явищ музичної культури епохи» [51].

Наступна значуща для формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва дисципліна – «Практикум інструментально-виконавської підготовки (основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент, оркестровий клас) для здобувачів вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)» [65].

Зазначена дисципліна є основною і викладається протягом усіх чотирьох курсів. Тематика її змісту поступово ускладнюється, а мета й завдання – позначені одні й ті самі для кожного з курсів:

«Мета – підготувати студентів, майбутніх учителів музичного мистецтва, до володіння музичним інструментом на рівні, необхідному для реалізації освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти, сформувати уміння та навички сольного та колективного виконавства на музичному інструменті; сприяти всебічному розвитку музичних здібностей, образного творчого мислення, артистизму; виховувати естетичний смак та любов до музичного мистецтва, моральні та професійні якості особистості музиканта-педагога, підвищувати його професійну ерудицію» [65].

«Основні завдання дисципліни:

- опанування основ інструментально-виконавської техніки;
- практичне вивчення інструментальних творів, різноманітних за ідейно-художнім змістом та музично-стилістичними особливостями;
- формування музичного кругозору майбутніх учителів музичного мистецтва засобами різноманітного репертуару;
- оволодіння виконавсько-технічними навичками, необхідними для професійної роботи з викладання музичного мистецтва;
- засвоєння основних методів і прийомів роботи з навчання гри на музичному інструменті;
- озброєння методикою самостійної роботи над інструментальними творами і технічними вправами;
- вироблення у студентів умінь і навичок сольного та колективного музикування;
- формування готовності до роботи з дитячими музичними колективами;
- оптимізація професійної підготовки вчителя музичного мистецтва в інтегрований єдності музично-виконавського та педагогічного компонентів» [№].

Бачимо, що в окресленні мети після складників власне виконавства, позначаються відповідники інших СКД (починаючи з «творчого мислення» і далі – *оцінювального та комунікативного*), а також атрибути педагогічної

діяльності. Це в достатній мірі кореспондується із нашими висновками щодо причинно-наслідкових зв'язків між компонентами у формуванні музично-виконавської культури, отриманими у другому розділі. Також власне долученню до культурних надбань відповідає пункт про «професійну ерудицію».

Серед задач бачимо дві останні з переліку, що дотичні до власне педагогічного контексту.

Цей контекст реалізовано у наступних дисциплінах, насамперед – «Теорія і методика навчання освітньої галузі «Мистецтво»», яка викладається на першому курсі. Про її мету зазначається наступне: теоретико-методична підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до практичної роботи в закладах загальної середньої освіти, формування професійних компетенцій майбутнього вчителя для забезпечення викладання Інтегрованого курсу «Мистецтво» [4].

Основними завданнями вивчення цієї дисципліни позначаються наступні:

- засвоєння теоретичних знань з методики викладання Інтегрованого курсу «Мистецтво»;
- систематизація знань студентів щодо розуміння сутності інтеграції в шкільній мистецькій освіті змісту та структури курсу «Мистецтво», наявних педагогічних технологій, необхідних для інтегрованого викладання мистецтва;
- формування вмінь здійснювати аналіз змісту та структури інтегрованого курсу, виявляти групи інтеграторів, працювати в команді для викладання Інтегрованого курсу «Мистецтво», складати плани-конспекти інтегрованих уроків; розвиток установки до інтегративності, інноваційності, комунікативності, креативності.

Тематика цього курсу пов'язана, таким чином, з викладанням музики у Новій українській школі, як це зазначається у переліку тем для вивчення [№].

Більш обсяжним та глибоким педагогічним є курс «Теорія і методика музичної освіти», що викладається на третьому році навчання.

Мета курсу: теоретико-методична підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до практичної роботи в закладах загальної середньої освіти, формування професійної компетентності, спроможності розв'язувати актуальні проблеми художньо-естетичного виховання молоді.

Завдання курсу:

- розширення знань здобувачів про процес музичного навчання, виховання та розвитку школярів;
- виявлення закономірних зв'язків між змістом навчання, роботою вчителя й діяльністю учнів, що мають забезпечувати позитивний результат у навчанні, сприяти залученню учнів до активної творчої діяльності в різних видах музичної діяльності;
- розвиток музично-аналітичного мислення здобувача;
- вивчення організаційно-методичних аспектів музичної освіти;
- набути навичок самоосвіти під час написання рефератів, аналізу репертуару, описуванню прослуханих уроків та інших творчих завдань;
- виховання поваги до роботи вчителя музичного мистецтва [4].

Певним чином підсумковою та інтегруючою педагогічною умовою для формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва є проходження студентами виробничої практики на четвертому курсі. Про це у відповідній Програмі йдеться наступним чином: «У процесі педагогічної практики не тільки відбувається перевірка теоретичної та практичної підготовки студентів до самостійної роботи, але й створюються можливості для збагачення творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. Адже якісного навчання і виховання учнів можна досягнути лише в тому випадку, якщо увесь спектр своїх професійних обов'язків виконувати творчо, систематично вести пошук ефективних форм і методів вирішення педагогічних задач» [50].

Фактична сторона проходження цієї практики окреслена наступним чином: «Виробнича педагогічна практика має комплексний характер: здобувачі паралельно проводять уроки з музичного мистецтва, позакласну роботу з предмету. Випускники повинні бути підготовленими до самостійної роботи з учнями різних вікових груп: молодшої та основної школи. За весь період практики студенти повинні провести не менше 10 уроків музичного мистецтва у різних класах. Під час педагогічної практики студент повинен приймати участь у житті класу і проявити готовність замінити вчителя музичного мистецтва або класного керівника» [50].

Бачимо, що саме при проходженні виробничої практики студенти вдосконалюють свою готовність до майбутньої професійної педагогічної діяльності.

Таким чином у загальній програмі підготовки вчителя музичного мистецтва постають певні фрагменти педагогічних умов для формування музично-виконавської культури як такі, що «об'єктивно склалися» для студента. Тож доречно зазначити, що автор цього дослідження також був залучений до педагогічного процесу для запровадження таких, відповідно, педагогічних умов, що «суб'єктивно створені» – з метою поєднання традиційних та інноваційних методів, а також із використанням діалогічних підходів.

Автор дослідження створював відповідні педагогічні умови, проводячи уроки з дисциплін «Методика викладання постановки голосу» (зокрема, «Взаємозв'язок звуковедення та дикції»), та «Історія Мистецтв» (Історія мистецтв епохи Відродження).

3.3. Аналіз результатів емпіричної частини дослідження

Для оцінки дієвості цілеспрямованого педагогічного впливу при створенні відповідних умов необхідно скористатись певним діагностичним арсеналом. Одним з таких засобів може стати анкетування студентів бакалаврату щодо їхньої самооцінки в плані набуття знань, навичок і умінь у їхній підготовці до майбутньої фахової діяльності вчителя музичного мистецтва.

Для її створення необхідно спиратися на формально теоретичну основу – виділення складників явища, котрі б відповідали системним компонентам діяльності, а також на урахування двох аспектів майбутньої професійної діяльності – власне музично-виконавської та педагогічної. В плані першої задачі необхідно спиратися на ті «надбання музично-виконавської культури», про які йшлося у підрозділі 1.3: теорія музики; актуальне виконання музичних творів (а також записи виконання на різноманітних носіях); критична музикознавча література; література про музикантів.

Далі, структура педагогічного процесу в системі навчання музики, надана у підрозділі 1.3, містить такі складники (як відповідники СКД): розвиток музичного мислення; набуття власне виконавської майстерності; розвиток емоційного сприйняття музики та вдосконалення механізмів зворотнього зв'язку при виконанні; здатність до творчих інтерпретацій – на основі врахування особливостей авторського задуму.

Ці складники також мають бути відтворені у пунктах анкети.

Також суттєвим є те, як майбутні бакалаври оцінюють педагогічний процес, до якого були залучені протягом навчання – у його складниках та відповідною мірою доречності чи успішності.

Зрештою, в Анкеті враховані ті моменти, які можна вважати напрямками формування, кожен з яких має складники, відповідні до СКД, що було пропрацьовано в теоретичній частині цього дослідження. Зокрема – те, що стосується інтеріоризації надбань музично-виконавської культури; здібностей до музичного виконавства; змістовних та організаційних особливостей педагогічного процесу.

Тож ці напрямки позначені великими буквами і становлять розділи анкети, яка реалізована також через використання Гугл-форми, а тут будуть наведені у таблиці (табл.3.5).

Підсумковий текст анкети подано в Додатках (Додаток Б).

Далі, технічно анкета повинна мати достатній рівень градації ставлення респондента до пунктів, тож доречно вдатись до п'ятиступеневого оцінювання, тож інструкція до неї виглядатиме наступним чином:

«Інструкція: Спробуйте оцінити, будь ласка, в балах міру своєї згоди з твердженнями анкети».

Присвоєння балів за кожен з варіантів відповіді якраз і класичним прикладом застосування «критерію» – залежно від отриманого показника, який має потрапити в окреслені інтервали, отримуємо рівні «вираженості ознаки», для яких потрібно виписувати змістовні прояви власне цієї якості.

Таблиця 3.5.

Змістовні блоки для анкети

Твердження
А. В якій мірі сприяли зазначені складники навчання для Вашого зростання як фахівця
Б. Я констатую в собі зміни
В. Я відчуваю готовність до майбутньої діяльності вчителя музичного мистецтва
Г. Я готовий до педагогічної діяльності в навчальному закладі
Д. В роботі з учнями я готовий застосовувати

Формально-кількісно запровадимо таку відповідність – від -1 до 3: негативна, нейтральна відповідь та три градацій позитивної. На кожний із складників припадає загалом 5 питань, тож кількісний інтервал складає від -5 до 15 балів. Тому змістовно необхідним є запровадити застосування критеріїв по переводу кількісних інтервалів у рівні, та надати їх семантичну інтерпретацію.

Отже, запровадимо такі інтервали показників, які загалом відповідали б таким рівням:

- найнижчий рівень: негативні диспозиції: від -5 до -1;
- низький рівень: індиферентні диспозиції: від 0 до 5 балів;
- достатній рівень: достатньо позитивні диспозиції: від 6 до 10 балів;
- високий (творчий) рівень: підвищені позитивні диспозиції: від 11 до 15 балів.

Далі, для конструювання семантичних інтерпретацій звернімось до матеріалів дисертаційного дослідження Л. Ніколенко щодо рівнів сформованості музично-професійної культури майбутнього педагога музичного мистецтва. Для цього скористаємось уже згадуваною таблицею А.1 (з Додатку А) цієї роботи [47, с. 250-257].

За таким зразком створимо таблицю, де будуть окреслені складники явища (розвиненості різних сторін музично-виконавської культури); інтервали для показників, щоб ставити у відповідність рівні розвиненості, а також семантичну інтерпретацію для кожного з отриманих рівнів (Табл. В.1–В.4 Додатку В). Зазначений зразок є усталеним та вже традиційним для педагогічних досліджень, але має суттєву ваду по формі – задовгий розмір. Зарадити цьому можна, вдавшись до певних удосконалень. Насамперед, розбити її на окремі таблиці по компонентах, які зазвичай помилково називають «критеріями». Тоді можна не відводити під них першу колонку в таблицях, а перенести у назви відокремлених таблиць, що скоротить їхню довжину. Власне інтерпретації пов'язані із пунктами створеної авторської анкети.

Проведення емпіричного дослідження за допомогою цієї анкети відбувалося на контингенті студентів бакалаврату випускного курсу.

Оскільки загальне число студентів випускного курсу невелике, то запровадити контрольну і експериментальну групи не видається можливим. Саме з огляду на це анкета, що виступає як підсумкова, базується на ідеї самооцінки респондентів своїх диспозицій щодо наступної професійної діяльності. Отримані результати виглядають наступним чином (табл. 3.6).

Таблиця 3.6.

Розподіл респондентів за рівнями сформованості музично-виконавської культури

рівні	відсоток респондентів по рівнях			
	перетв.	пізнав.	оцінюв.	комунікат.
найнижчий	0	0	0	0
низький	0	0	0	0
достатній	60	40	60	60
високий	40	60	40	40

Бачимо насамперед, що найнижчих і низьких показників немає, а розподіл респондентів за високими рівнями має свою особливість. За показниками по складниках, що відповідають *перетворювальному*, *оцінювальному* та *комунікативному* СКД 60% респондентів виявили достатній рівень сформованості, 40% – високий; а по відповіднику *пізнавального* СКД розподіл зміщено в більшу сторону: 40% – достатній рівень, 60% – високий.

Можливо, це є свідченням фундаментальної важливості саме цього складника для музичної культури загалом, а також і того, що музична грамотність може бути основою різних видів дотичної діяльності, не обов'язково музично-педагогічної.

Далі, свідчення сформованості музично-виконавської культури майбутніх вчителів музичного мистецтва може слугувати академічна успішність з відповідних навчальних дисциплін.

Для з'ясування подібних особливостей у мотиваційній сфері майбутніх вчителів музичного мистецтва необхідні подальші дослідження.

Дотримуючись необхідної в таких випадках міри конфіденційності, наведемо середній бал студентів за певними навчальними дисциплінами (табл. 3.7).

Таблиця 3.7.

Середній бал успішності студентів з визначальних дисциплін

№	навчальні дисципліни	семестр	середній бал
1	Практикум інструментально-виконавської підготовки	2	92,6
2	Практикум інструментально-виконавської підготовки	4	86,25
3	Практикум інструментально-виконавської підготовки	6	86,12
4	Музична інформатика	8	86,5
Середнє значення			87,9

Також слід зазначити, що найменша оцінка по масиву – загалом 50 балів (за винятком єдиної 75 по четвертому семестру); найбільші – 95–97 балів. Вищий середній бал у першому семестрі може бути наслідком невеликої складності навчального матеріалу. Також може мати місце певний рівень вигоряння протягом навчального процесу, що призводить до зниження оцінок. Також це зниження може бути наслідком підвищення вимог до оцінювання результатів навчання. Тобто, з'ясування причинно-наслідкових зв'язків у цьому питанні потребує подальших досліджень.

Також слід зазначити, що студенти творчо самовиражались у деяких видах діяльності, відповідних програмі навчання у закладі освіти: концерти, створення проектів, презентацій. Ці види навчально-творчої діяльності

оцінювались відповідно до вимог, і зрештою студенти отримали достатньо високі оцінки за досягнуті результати. Не наводячи масив оцінок з міркувань конфіденційності, зазначимо, що за відповідною шкалою вони складають множину в інтервалі, що відповідає високому рівневі – переважно від 80 до 90 балів.

Висновки до третього розділу

Емпірична частина цього дослідження, викладена у третьому розділі, містить первинну діагностику, окреслення формуючої частини та підсумкову діагностику сформованості музично-виконавської культури майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Контингент учасників складався зі студентів бакалаврату Бердянського педагогічного університету, спеціальність «Середня освіта (Музичне мистецтво)».

Для констатувальної частини дослідження використовувалась «адаптована методика В. Касьянова, В. Петрушина», використувана у дисертаційному дослідженні Л. Ніколенко. Ця методика припускає отримання результату за однією ознакою – сформованості рівнів професійної культури майбутнього викладача музичного мистецтва.

Тож здійснено попередні методологічні процедури щодо вдосконалення її застосування.

По-перше, врегульовано критерій кількісної відповідності показників рівням сформованості ознаки.

По-друге, за змістом тверджень методики її було структуровано як систему складників, які відповідали б теоретико-методологічним орієнтирам – системним компонентам діяльності (СКД) та їх відповідникам у музичній культурі взагалі та музичному виконавстві зокрема. Уточнено як власне теоретико-методологічний статус поняття «критерій» для емпіричних досліджень, так і застосування його до отриманих складників.

За складниками отримані такі результати – розподіл респондентів за кожним з них наступний:

- пізнавальний СКД – 81,8%;
- перетворювальний – 63,6%;
- оцінювальний – 72,7%;
- комунікативний – 27,3%.

Далі, в рамках формуючого експерименту йшлося про педагогічні умови, які постають як комплекс таких, що «об’єктивно склалися» та тих, що «суб’єктивно створені» – з метою поєднання традиційних та інноваційних методів, а також із використанням діалогічних підходів.

Щодо виділення об’єктивних (в контексті формувального експерименту умов) проаналізовано навчальні програми підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва, зацентовано увагу на тих моментах, котрі постають як умови саме у розвитку їх музично-виконавської культури. Щодо створених умов позначено авторський внесок у проведення занять з відповідних навчальних дисциплін.

Підсумкова частина емпіричного дослідження, котра позначається зазвичай як «контрольний експеримент», здійснена за допомогою діагностичного засобу, створеного автором – анкети для випускного курсу бакалаврату.

Результати дослідження дали наступний розподіл респондентів: за показниками по складниках, що відповідають *перетворювальному*, *оцінювальному* та *комунікативному* СКД 60% респондентів виявили достатній рівень сформованості, 40% – високий; а по відповіднику *пізнавального* СКД розподіл зміщено в більшу сторону: 40% – достатній рівень, 60% – високий.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Дослідження присвячене формуванню музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

З урахуванням предмета та мети дослідження було поставлено та виконано відповідні завдання, котрі в цілому відповідають розділам цієї роботи.

- здійснено аналіз наукових підходів щодо визначення базових понять дослідження; проаналізовано стан вивчення і розробленості досліджуваної проблеми в сучасній теорії та практиці професійної підготовки у вищій школі;

- визначено зміст і структуру музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва; схарактеризовано критерії, показники та рівні сформованості музично-виконавської культури майбутнього фахівця;

- обґрунтовано педагогічні умови ефективного формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва;

- здійснено дослідно-експериментальну перевірку результативності визначених педагогічних умов формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

У першому розділі розглянуто музично-виконавську культуру як явище, котре складає основну змістовну частину цього дослідження. Показано її системну вкладеність у культуру загалом як форму суспільної свідомості та соціальну практику. В цьому контексті також розділено поняття «музичне виконавство» як явище та «музичне виконання» як актуальний процес, що репрезентує його.

Наведено розлогий перелік різновидів музичного виконавства як видів діяльності.

Надано визначення, дотичні до предмету дослідження, отримані в результаті застосування доладного теоретико-методологічного інструментарію – насамперед, системного та діяльнісного підходів.

Отже, *музично-виконавська діяльність* – це актуальне відтворення музичного матеріалу виконавцем як суб'єктом для сприйняття слухачем як другим суб'єктом, при цьому музичний твір постає як об'єкт діяльності, котрий сприймається слухачем.

Музично-виконавська культура – своєрідний підхід музиканта до виконання музики, котрий враховує певні надбання музичної культури.

Формування музично-виконавської культури у студентів як педагогічний процес відбувається в музичних навчальних закладах із застосуванням надбань музичної культури.

Завдяки застосуванню системного та діяльнісного підходів отримано не тільки визначення, дотичні до предмету дослідження, а й схематизовано моделі відповідних явищ – системи музично-виконавської культури як діяльності; формування музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музики як «педагогічного процесу».

Показано, як явища, щодо яких надано відповідні поняття, постають як структуровані з певних складників. По розгляду такого структурування різного авторства надано систему, складники якої відповідають системним компонентам діяльності (СКД). З огляду на їх теоретико-методологічний статус, подолано ваду довільності та не аргументованості структурування явищ відповідної об'єктно-предметної сфери.

Зрештою надано структуру педагогічного процесу в системі навчання музики, в якому складники пов'язуються із набуттям бажаного результату. Отже, ці складники наступні:

- *пізнавальний* СКД: розвиток музичного мислення;
- *перетворювальний* СКД: набуття власне виконавської майстерності;
- *оцінювальний* СКД: розвиток емоційного сприйняття музики та вдосконалення механізмів зворотнього зв'язку при виконанні;

- *комунікативний* СКД: врахування особливостей авторського задуму, здатність до творчих інтерпретацій.

У другому розділі розглянуто педагогічні умови формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва. Воно передбачає спрямування педагогічної уваги на її складники, котрі мають відповідати окресленим у теоретичному розділі системним компонентам діяльності. Ці відповідники постають як музичне мислення, виконавська майстерність, зворотній зв'язок у виконавстві в емоційній формі, досягнення авторського задуму як «художня діяльність».

Здійснений аналіз надав підстави вважати зв'язки між окресленими складниками як причинно-наслідкові, що постає як низка ланок у такій послідовності: загальні знання з теорії музики → робота над відтворенням опусу → знаходження емоційно-виразного змісту → індивідуальна інтерпретація задуму композитора. Ці ланки мають спрямовувати змістовно підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва.

На основі отриманої системи мають створюватися відповідні педагогічні умови. Розглянуто певні методи, серед яких окрему увагу приділено інтерактивним комунікаціям.

Сформульовано принцип *транзитивності* педагогічного процесу: викладач виступає педагогом щодо студента, потім випускник як фахівець виступає педагогом для учня.

Виділено два контексти розгляду педагогічних умов при формуванні музично-виконавської культури: технологічно-виконавський та гуманітарно-естетичний.

Для музично-виконавської діяльності позначено *естетичну диспозицію* суб'єкта (первинно) і *естетичний результат* (при здійсненні актів музичного виконання), які своєрідним чином обрамляють усю картину явища виконання музики, будучи комплексними відповідниками *оцінювального* та *комунікативного* СКД. Таку картину необхідно враховувати у музичній педагогіці в цілому.

Констатовано особливе місце у музичній педагогіці *комунікативного* СКД як спрямування на другий суб'єкт, а також те, як пошук антропоморфного у будь-чому виявляється характерним для мистецької та музично-виконавської діяльності зокрема. Тож інтерактивність у педагогічному процесі підготовки вчителя музичного мистецтва має використовуватись в усьому методичному комплексі.

У третьому розділі йдеться про дослідно-експериментальну перевірку ефективності педагогічних умов формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Відповідна частина цього дослідження містить первинну діагностику, окреслення формуючої частини та підсумкову діагностику сформованості музично-виконавської культури майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Контингент учасників складався зі студентів бакалаврату Бердянського педагогічного університету, спеціальність «Середня освіта (Музичне мистецтво)».

Для констатувальної частини дослідження використовувалась «адаптована методика В. Касьянова, В. Петрушина», використувана у дисертаційному дослідженні Л. Ніколенко. Ця методика припускає отримання результату за однією ознакою – сформованості рівнів професійної культури майбутнього викладача музичного мистецтва.

Тож здійснено попередні методологічні процедури щодо вдосконалення її застосування у формі подальшої адаптації.

По-перше, врегульовано критерій кількісної відповідності показників рівням сформованості ознаки.

По-друге, за змістом тверджень методики її було структуровано як систему складників, які відповідали б теоретико-методологічним орієнтирам – системним компонентам діяльності (СКД) та їх відповідникам у музичній культурі взагалі та музичному виконавстві зокрема. Уточнено як власне теоретико-методологічний статус поняття «критерій» для емпіричних досліджень, так і застосування його до отриманих складників.

За складниками отримані такі результати – розподіл респондентів за кожним з них наступний:

- пізнавальний СКД – 81,8%;
- перетворювальний – 63,6%;
- оцінювальний – 72,7%;
- комунікативний – 27,3%.

У рамках формувального експерименту йшлося про педагогічні умови, які постають як комплекс таких, що «об'єктивно склалися» та тих, що «суб'єктивно створені» – з метою поєднання традиційних та інноваційних методів, а також із використанням діалогічних підходів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. Філософія освіти: Навчальний посібник; за заг. ред. В. Андрущенка, І. Передборської. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 329 с. [електронний ресурс]. URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4052/1/Philosophy%20of%20Education.pdf>
2. Боднарук І.М. Педагогічні умови оптимізації методичної підготовки майбутніх вчителів музики в процесі педагогічної практики. Автореф. дис. на здобуття наук. ст. кандидата пед. наук. 13.00.02 – теорія та методика навчання музики і музичного виховання. Київ. 2006. 21 с.
3. Бурназова В.В. Робоча програма з дисципліни «Теорія музики і сольфеджіо». *Бердянський державний педагогічний університет*. 2021. URL : <https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2021/10/RP-TM-i-solfedzhio-1.pdf>
4. Бурназова В.В. Робоча програма з дисципліни «Теорія і методика навчання освітньої галузі «Мистецтво»». *Бердянський державний педагогічний університет*. 2021. URL : https://old.bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2021/10/RP-Teoriia-i-metodyka-navchannia-osvitnoi-haluzi_Mystetstvo-1.pdf
5. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : Навч. посіб. 3-тє вид., доопрац. і доп. Київ: Знання, 2008. 566 с.
6. Гаркуша Л.І., Економова О.С. Виконавська інтерпретація музичних творів у структурі професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта. *Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття»*. Київ. 2016. С. 520–529.
7. 20. Гатальська С. М. Філософія культури. К.: Либідь, 2005. 328 с.
8. 23. Головіна Н.І. Філософсько-культурологічні засади дослідження феномену культури. *Філософські обрії*. 2014. № 32. С. 36–44.

9. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997.
10. Гончаренко С. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям. Вінниця : Планер, 2010. 308 с.
11. Гусейнова Л.В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності : автореферат дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. 20 с.
12. Гусейнова Л.В. Педагогічні умови формування виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі інструментально-виконавської підготовки. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*. 2017. №22(1). С. 55-62.
13. Дидактичні основи процесу навчання. StudFiles. URL: <https://studfile.net/preview/5458011/page:17/>
14. Жайворонок Н.Б. Музичне виконавство як феномен музичної культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.01 «Теорія та історія культури» / Наталія Борисівна Жайворонок ; Київ. нац. ун-т культури і мистецтв. Київ, 2006. 19 с.
15. Згурська Н.М. Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя : автореферат дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02. Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : 2001. 16 с.
16. Зязюн І.А. Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії. *Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти*: [монографія]. К., 2003. С. 47.
17. Зязюн І.А., Крамущенко Л.В., Кривонос І.Ф. Педагогічна майстерність: підруч. Київ: Вища школа, 1997. 349 с.
18. Карамушка Л.М. Психологія управління: Навч. посіб. Київ: Міленіум, 2003. 344 с.
19. Кевішас Й. Становлення музичної культури школяра. Кіровоград: «Імекс-ЛТД», 2008. 288 с.

20. Коркішко О., Дрига А. Критерії, показники та рівні сформованості лідерської компетентності майбутніх педагогів. Гуманізація навчально-виховного процесу. 2025, № 1 (107). Розділ «Вища школа». С. 42–50.
21. Кормич Л.І., Багацький В. В. Культурологія (історія і теорія світової культури ХХ століття). Навчальний посібник. Харків: Одиссей, 2003. 304 с.
22. Короткий енциклопедичний словник з культури. Київ: Україна, 2003. 384 с.
23. Косенко П.Б. Робоча програма з дисципліни «Аналіз музичних творів» для здобувачів вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). *Бердянський державний педагогічний університет*. 2021. URL : <https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2021/10/RP-Analiz-muzychnykh-tvoriv-1.pdf>
24. Косенко П.Б. Робоча програма з дисципліни «Гармонія та аналіз музичних творів» для здобувачів вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). *Бердянський державний педагогічний університет*. 2021. URL : https://old.bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2021/10/RP-Harmonia_ta_analiz-muzychnykh-tvoriv-1.pdf
25. Кремень В.Г. Освітній процес у вимірах синергетичного аналізу. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. Київ–Кіровоград, 2014. С. 7–15.
26. Кучай А. Критерії, показники, рівні сформованості готовності студентів до застосування інтерактивних педагогічних технологій навчання в закладах дошкільної освіти. *Збірник наукових праць «Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи»*. Вип. 1, 2019. С. 78–84.
27. Левченко К.В., Литвиненко І.Ю. Музичне мислення: явище і поняття. [Електронний ресурс]. URL : <https://library.socionic.info/muzichne-mislennya-yavische-i-ponyattya>
28. Лисенко О. Музично-виконавська діяльність крізь призму категоріального визначення функціональних систем мислення, мовлення та

інтонаційних засобів вираження. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Музичне мистецтво*. 2018. С. 18-31.

29. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів : СПОЛОМ, 2014. 76 с.

30. Литвиненко І. Ю. Структура діяльності як підґрунтя діяльнісного підходу в соціології // *Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління*. 2010. № 178. С. 218-223.

31. Лінь Хуацінь Сутність і компонентна структура фортепіанно-виконавської культури майбутніх учителів музики. *Наука і освіта*. №6. 2016. С. 45–51.

32. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні : структура, функціонування, тенденції розвитку. Київ : МАУП, 1994. 196 с.

33. Лук'янова Л.Б. Соціокультурна функція освіти дорослих у сучасному суспільстві. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. 2010. Вип. 183, Ч. 1. С. 6–12.

34. Малахова М.О. Професійно-особистісні якості вчителя музичного мистецтва як предмет наукового дослідження. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. № 6, 2021. С. 44–50.

35. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. Київ: Промінь, 2006. 432 с.

36. Матвєєва Л.Л. Культурологія: Курс лекцій : навч. посібник. Київ : Либідь, 2005. 512 с.

37. Мерзлікін Н. Значення штрихової техніки виконавця-альтиста в процесі художньої інтерпретації музичного твору. *II Міжнародна науково-практична конференція «Мистецтво без кордонів: творчі діалоги»*. Кропивницький. 29 листопада 2024.

38. Мерзлікін Н. Музично-виконавська культура у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. *II Міжнародна науково-практична конференція «Мистецтво та мистецька освіта в сучасному*

соціокультурному просторі». Бердянський державний педагогічний університет. Запоріжжя. 17-18 квітня 2025.

39. Мерзлікін Н. Інтерпретація мистецьких творів у розвитку майбутнього викладача мистецтва. *XIII Всеукраїнська (із міжнародною участю) науково-практична конференція «Актуальні проблеми мистецької освіти в системі вищої школи»*. Херсон-Івано-Франківськ. 25 квітня 2025.

40. Мерзлікін Н. Педагогічні умови формування музично-виконавської культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Збірник тез наукових доповідей здобувачів вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 13 травня 2025 року. Том 2. Гуманітарні науки*. Запоріжжя : БДПУ, 2025. С. 165-168.

41. Мерзлікін Н. Художня інтерпретація вокального твору М. Лисенка «Стоїть гора високая». *VIII Міжнародна студентська науково-практична конференція «Музика заради миру»*. Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, кафедра мистецької освіти. Кропивницький. 15 травня 2025.

42. Мерзлікін Н. Художньо-аналітичні вміння у формуванні музично-виконавської культури майбутнього викладача музичного мистецтва. *IV Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Формування готовності до інноваційної професійної діяльності майбутніх фахівців: теорія і практика»*. Запоріжжя. 16 травня 2025.

43. Методи продуктивного навчання. *Студопедія*. Електронний ресурс. URL : https://studopedia.su/16_164870_metodi-produktivnogo-navchannya.html?utm_source=chatgpt.com

44. Методологічні засоби для досліджень в гуманітарних науках. *Соціонічна бібліотека*. Електронний ресурс. URL : https://library.socionic.info/metodologichni-zasobi-dlya-dosliddzhen-v-gumaniitarnih-naukah?var_mode=calcul

45. 72. Ничкало Н.Г. Професійна освіта. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.

46. Ніколенко Л.І. Сутність і структура професійної культури майбутніх викладачів музичного мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Випуск 69'2019. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. С. 144–148.
47. Ніколенко Л.І. Педагогічні умови формування професійної культури майбутнього викладача музичного мистецтва : дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософії : спец. 011 «Освітні, педагогічні науки» / Людмила Ігорівна Ніколенко ; Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Кропивницький, 2022. 285 с.
48. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку: монографія. Київ: Знання України, 2003. 450 с.
49. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості. Київ : Знання України, 2004. 264 с.
50. Омельченко А.І. Робоча програма виробничої практики для здобувачів першого рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). *Бердянський державний педагогічний університет*. 2021. URL : <https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2021/10/Prohrama-vyrob.-prakyty-4-kurs-MM-1.pdf>
51. Омельченко А.І. Робоча програма з курсу «Історія мистецтв» складена для здобувачів вищої освіти спеціальності Середня освіта (Музичне мистецтво). *Бердянський державний педагогічний університет*. 2021. URL : <https://old.bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2021/10/RP-Istoriia-mystetstv-1.pdf>
52. Омельченко А.І. Робоча програма курсу «Теорія і методика музичної освіти» для здобувачів першого рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). *Бердянський державний педагогічний університет*. 2021. URL : <https://old.bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2021/10/RP-TMMO-1.pdf>
53. Орлов В. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: Теорія і технологія: Монографія; За заг. ред. І.А. Зязюна. Київ : Наукова думка, 2003. 262 с.

54. Основи культурології. *Бібліофонд*. Електронний ресурс. URL : <https://web.archive.org/web/20130209011115/http://bibliofond.ru/view.aspx?id=453688#1>
55. Отич О.М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний та методичний аспекти : [монографія]; за наук. ред. І.А. Зязюна. Чернівці: Зелена Буковина, 2009. 752 с.
56. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : теорія і методика мистецьких дисциплін : [навч. посіб.]. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
57. Паньків Л.І. Формування художніх орієнтацій старшокласників у процесі музично-театральної діяльності: теорія, методологія, методика : Монографія; за наук. ред. О.П. Щолокової. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020. 377 с.
58. Педагогічна майстерність: підручник / Зязюн І.А. [та ін.]. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.
59. Поняття педагогічного спілкування. *Нова педагогіка* : укр. версія : [сайт]. URL: <http://www.novapedahohika.com/noloms-1603-3.html>
60. Постанова Кабінету Міністрів України № 896 «Про затвердження Державної національної програми “Освіта” (“Україна ХХІ століття”)». 3 листопада 1993 р. *Центральний державний архів вищих органів влади та управління України*. URL: <https://tsdavo.gov.ua/gmedia/53-75-jpg/>
61. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Указ Президента України. *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>
62. Про освіту. Закон України. *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
63. Про повну загальну середню освіту. Закон України. *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
64. Про позашкільну освіту. Закон України. *Верховна Рада України*. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text>

65. Робоча програма з дисципліни «Практикум інструментально-виконавської підготовки (основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент, оркестровий клас)» для здобувачів вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Розробники: П.Б. Косенко, С.М. Сергієнко, Ю.В. Смаковський. *Бердянський державний педагогічний університет*. 2021. URL : https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2021/10/RP-PIVP_1kurs-1.pdf
66. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга «Богдан», 2005. 360 с.
67. Сергієнко В.М. Соціальне позиціонування місцевих еліт в активних електоральних процесах / Текст дисертаційного дослідження зі спеціальності 22.00.04 – «спеціальні та галузеві соціології». Запоріжжя, 2013. У кн. *Космічний відголос*. Корсунь-Шевченківський, 2016. С. 294–482.
68. Совгіра С.В. Методика проведення педагогічного експерименту. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. Вип. 2. С. 6–10.
69. Сотська Г.І. Теоретичні і методичні засади формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в педагогічних університетах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2014. 456 с.
70. Спіліоті О.В. Теорія і методика формування музично-інтонаційного мислення: навч.-метод. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 234 с.
71. Стратан-Артишкова Т.Б. Особливості творчо-виконавської підготовки майбутнього викладача музичного мистецтва. *Наука і техніка сьогодні*. №7(21) 2023. С. 476–484. URL : <http://perspectives.pp.ua/index.php/nts/article/view/4856/4882>
72. Стратан-Артишкова Т. Б. Творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва: монографія. Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 448 с.
73. Стратан-Артишкова Т.Б. Теоретичні і методичні основи творчо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в

системі вищої педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2015. 337 с.

74. Стратан-Артишкова Т.Б., Горбенко О.Б. Поліфункціональність творчовиконавської підготовки майбутнього вчителя мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, Вип. 185. 2020. С. 63-68.

75. Туз О.Ю. Роль особистості викладача в навчально-виховному процесі. *Освітній проект «На УРОК»*. URL : <https://naurok.com.ua/naukova-robot-na-temu-rol-osobistosti-vikladacha-v-navchalno-vihovnomu-procesi-163136.html>

76. Українська психологічна термінологія : словник-довідник / Болтівець С.І., Слободяник Н.І., Чепа М-Л. А., Чепелева Н.В.; за ред. М-Л.А. Чепи. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. 302 с.

77. Універсальний словник-енциклопедія // Українські електронні та паперові енциклопедичні видання: основні здобутки й перспективи: науковий збірник / Редкол.: Т.І. Березюк, М.Г. Железняк (відп. ред.), Л.В. Журило, О.С. Іщенко, Р.Г. Кацалап та ін. НАН України; Інститут енциклопедичних досліджень. Київ : Академперіодика, 2015.

78. Фасилітація: що це таке і чому вона важлива? HURMA [Електронний ресурс]. URL : [https://hurma.work/blog/fasilitacziya-vyznachennya-ta-zastosuvannya/#:~:text=Фасилітація%20\(від%20англ.,узгоджених%20рішень%20або%20вирішити%20конфлікти](https://hurma.work/blog/fasilitacziya-vyznachennya-ta-zastosuvannya/#:~:text=Фасилітація%20(від%20англ.,узгоджених%20рішень%20або%20вирішити%20конфлікти)

79. Хомич Л.О. Аксиологічні основи змісту навчання і виховання майбутніх вчителів. *Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології*. Київ–Кіровоград, 2014. С. 89–93.

80. Чорноус В. Основні критерії та показники сформованості професійної компетентності студентів педагогічних спеціальностей. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 31, том 4, 2020. С. 232–237.

81. Шевнюк О. Л. Культурологія: навчальний посібник. Київ : Знання, 2004. 354 с.

82. Dewey, J. *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press, 1902, 125 pp.

83. Dewey, J. *Democracy and Education*. New York: Macmillan, 1916, 434 pp.
84. Flitner, Andreas. «Lernen. Mit Kopf, Herz u. Hand.» *Friedrich-Jahresheft*, no. IV, 1986, pp. 8–10.
85. Kilpatrick, W.H. The Project Method. *Teachers College Record*, 19(4), 1918, P. 319–335.
86. Rogers C. *Freedom of learning for the 80's* / C. Rogers. Columbus–Toronto–London, 1983. 312 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

ТЕСТ

на виявлення ставлення до власної музично-виконавської діяльності за
адаптованою методикою В. Касьянова, В. Петрушина.

Інструкція:

Уважно прочитайте запитання і дайте відповіді «так» або «ні».
Опитування анонімне, тому можете відповідати відверто.

Таблиця А.1

Текст опитувальника і ключ для обробки

№ п/п	Запитання	Ключ
1	Мені подобається створювати власні музичні образи	Так
2	Я хочу оволодіти культурою художнього сприйняття-інтерпретації	Так
3	Я систематично виконую завдання з фахових дисциплін	Так
4	Я можу невчасно прийти на індивідуальне чи групове заняття	Ні
5	У процесі художньої інтерпретації я намагаюсь створити власне бачення художнього образу	Так
6	Я не створюю художній діалог з викладачем	Ні
7	Я не розповідаю викладачу про свої художні враження від твору	Ні
8	Я із задоволенням виконую самостійно-творчу роботу	Так
9	Я систематично й із задоволенням відвідую різноманітні мистецькі заходи	Так
10	Я намагаюсь якомога краще виконати музично-творчі завдання	Так
11	Я не цікавлюсь творчою діяльністю своїх однокурсників	Ні
12	Зі своїми однокурсниками (друзями, викладачами, батьками) я часто обговорюю свої творчі задуми	Так
13	Я завжди відкрито висловлюю свою думку, свої думки і враження	Так
14	Я не боюся критики щодо моєї музично-творчої діяльності	Ні
15	Я цікавлюсь творчістю митців минулих епох	Так
16	Я вмію створювати художньо-комунікативний діалог	Так
17	Я завжди цікавлюсь мистецькими сучасними новинами і	Так

	подіями	
18	Я не цікавлюсь новинами у галузі мистецтва і не відвідую мистецькі заходи	Ні
19	Я займаюсь мистецькою діяльністю, тому що мені це цікаво	Так
20	Я завжди ретельно працюю над створенням художнього образу	Так
21	Я намагаюсь якомога швидше виконати завдання і перейти до розваг	Ні
22	Я хочу якомога більше знати про всі види мистецтва	Так
23	Я бажаю і прагну брати участь у різних культурно-мистецьких заходах	Так
24	Мені байдуже, як оцінюють мою музично-виконавську і творчу діяльність однокурсники і викладачі	Ні
25	Я отримую задоволення від музично-творчої діяльності	Так
26	Я прагну до саморозвитку і самовдосконалення у різних видах музично-виконавської діяльності	Так
27	Я прагну до творчого самовираження і самореалізації у професійній діяльності	Так
28	Я не пов'язую свою майбутню професію із музичним мистецтвом	Ні
29	Я мрію стати високопрофесійним фахівцем	Так
30.	Я позитивно ставлюсь до своєї майбутньої роботи вчителем мистецтва	Так

Обробка результатів тестування здійснюється відповідно до визначених рівнів по кожному показнику. За кожну відповідь ставиться 1 бал, якщо вона співпадає із зазначеною відповіддю в ключі. Відповіді розподіляються на рівні (за джерелом [№]):

5–8 – низький рівень,

9–12 – середній,

13–18 – високий.

Автором адаптовано критерії для окреслення інтервалів для переводу показників у рівні:

- 15-20 балів – низький рівень;

- 21-25 – середній;

- 26-30 – високий.

Додаток Б

Анкета випускника

Інструкція. Спробуйте оцінити, будь ласка, міру своєї згоди з твердженнями анкети в балах

Таблиця Б.1

Твердження анкети випускника та варіанти відповідей

Твердження	Варіанти відповідей
А. В якій мірі сприяли зазначені складники навчання для Вашого зростання як фахівця	
1. Вивчення теорії музики; 2. Знайомство із зразками виконання музичних творів (а також прослуховування записів виконання на різноманітних носіях); 3. Вивчення критичної музикознавчої літератури; 4. Знайомство з життєписами видатних музикантів	1 – жодним чином 2 – в незначній мірі 3 – в достатній мірі 4 – в повній мірі 5 – зашкодили зростанню
Б. Я констатую в собі зміни	
5. Розвиток музичного мислення 6. Набуття власне виконавської майстерності 7. Розвиток емоційного сприйняття музики та вдосконалення механізмів зворотнього зв'язку при виконанні 8. Здатність до творчих інтерпретацій – на основі врахування особливостей авторського задуму	1 – жодним чином 2 – в незначній мірі 3 – в достатній мірі 4 – в повній мірі 5 – негативним чином
В. Я відчуваю готовність до майбутньої діяльності вчителя музичного мистецтва	
9. У формуванні й розвитку музичного мислення учнів 10. У набутті ними виконавських навичок 11. У розвитку їхньої емоційної сфери щодо сприйняття музики 12. У розвитку їхнього інтересу до життя й творчості видатних музикантів, здатності реалізовувати авторський задум при виконанні музики	1 – жодним чином 2 – в незначній мірі 3 – в достатній мірі 4 – в повній мірі 5 – неготовність

Продовження таблиці Б.1

Г. Я готовий до педагогічної діяльності в навчальному закладі	
13. Дотримуватись правил внутрішнього розпорядку в закладі	1 – неготовий
14. Старанно виконувати свою роботу	2 – в незначній мірі
15. Формувати й підтримувати добрі стосунки з колегами та учнями	3 – в достатній мірі
16. Враховувати індивідуальні особливості людей при спілкуванні з колегами та учнями	4 – в повній мірі
	5 – не погоджуюсь
Д. В роботі з учнями я готовий застосовувати	
17. Теоретичні пояснення	1 – неготовий
18. Технічні прийоми розвитку виконавства	2 – в незначній мірі
19. Звертання уваги на зворотній зв'язок при виконавстві та емоційне сприйняття музики	3 – в достатній мірі
20. Розповідь про авторський задум, історію створення твору та особистість композитора	4 – в повній мірі
	5 – відмовляюсь

Додаток В

Таблиця В.1

Рівні сформованості музично-виконавської культури майбутнього
вчителя музичного мистецтва – теоретичний складник

Семантична інтерпретація рівнів сформованості музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва – теоретичний складник	Інтервал балів для рівнів
Найнижчий рівень: негативні диспозиції – вивчення теорії музики зашкодило зростанню суб'єкта як фахівця; констатує в собі негативні зміни у розвитку музичного мислення; суб'єкт не відчуває жодним чином готовності до формування й розвитку музичного мислення учнів; не погоджується дотримуватись правил внутрішнього розпорядку в навчальному закладі; відмовляється застосовувати теоретичні пояснення в навчанні учнів.	-5 – -1
Низький рівень: індиферентні диспозиції – вивчення теорії музики не сприяло зростанню суб'єкта як фахівця; не констатує в собі жодних змін у розвитку музичного мислення; суб'єкт не відчуває готовності до формування й розвитку музичного мислення учнів; не готовий дотримуватись правил внутрішнього розпорядку в навчальному закладі; в навчанні учнів не готовий застосовувати теоретичні пояснення.	0 – 5
Достатній рівень: достатньо позитивні диспозиції – вивчення теорії музики сприяло зростанню суб'єкта як фахівця в достатній мірі; зміни у розвитку музичного мислення суб'єкта відбулися в достатній мірі; суб'єкт відчуває готовність до формування й розвитку музичного мислення учнів у достатній мірі; суб'єкт готовий дотримуватись правил внутрішнього розпорядку в навчальному закладі в достатній мірі; в навчанні учнів готовий застосовувати теоретичні пояснення в достатній мірі.	6 – 10
Високий (творчий) рівень: підвищені позитивні диспозиції – вивчення теорії музики сприяло зростанню суб'єкта як фахівця у високій мірі; зміни у розвитку музичного мислення суб'єкта відбулися у високій мірі; суб'єкт відчуває цілковиту готовність до формування й розвитку музичного мислення учнів; суб'єкт цілковито готовий дотримуватись правил внутрішнього розпорядку в навчальному закладі; в навчанні учнів готовий цілковито застосовувати теоретичні пояснення.	11 – 15

Таблиця В.2.

Рівні сформованості музично-виконавської культури майбутнього
вчителя музичного мистецтва – **практичний складник**

Семантична інтерпретація рівнів сформованості музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва – практичний складник	Інтервал балів для рівнів
Найнижчий рівень: негативні диспозиції – знайомство із зразками виконання музичних творів (а також прослуховування записів виконання на різноманітних носіях) зашкодило зростанню суб'єкта як фахівця; констатує в собі негативні зміни у набутті власне виконавської майстерності; суб'єкт відчуває негативним чином свою готовність до формування й розвитку музичного мислення учнів; не погоджується старанно виконувати свою роботу в навчальному закладі; відмовляється застосовувати технічні прийоми розвитку виконавства учнів.	-5 – -1
Низький рівень: індиферентні диспозиції – знайомство із зразками виконання музичних творів (а також прослуховування записів виконання на різноманітних носіях) не сприяло зростанню суб'єкта як фахівця; не констатує в собі жодних змін у набутті власної виконавської майстерності; суб'єкт не відчуває готовності до набуття виконавської майстерності учнів; суб'єкт не готовий старанно виконувати свою роботу; в навчанні учнів не готовий застосовувати технічні прийоми розвитку їх виконавства.	0 – 5
Достатній рівень: достатньо позитивні диспозиції – знайомство із зразками виконання музичних творів (а також прослуховування записів виконання на різноманітних носіях) сприяло зростанню суб'єкта як фахівця в достатній мірі; зміни у розвитку власної виконавської майстерності суб'єкта відбулися в достатній мірі; суб'єкт відчуває готовність до формування й розвитку виконавської майстерності учнів у достатній мірі; суб'єкт старанно виконувати свою роботу в навчальному закладі в достатній мірі; в навчанні учнів готовий застосовувати технічні прийоми розвитку виконавства в достатній мірі.	6 – 10
Високий (творчий) рівень: підвищені позитивні диспозиції – знайомство із зразками виконання музичних творів (а також прослуховування записів виконання на різноманітних носіях) сприяло зростанню суб'єкта як фахівця у високій мірі; зміни у власної виконавської майстерності суб'єкта відбулися у високій мірі; суб'єкт відчуває цілковиту готовність до формування й розвитку виконавської майстерності учнів; суб'єкт цілковито готовий старанно виконувати свою роботу в навчальному закладі; в навчанні учнів готовий максимально й творчо застосовувати технічні прийоми розвитку їх виконавства.	11 – 15

Таблиця В.3.

Рівні сформованості музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва – **афективний складник**

Семантична інтерпретація рівнів сформованості музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва – афективний складник	Інтервал балів для рівнів
Найнижчий рівень: негативні диспозиції – вивчення критичної музикознавчої літератури зашкодило зростанню суб'єкта як фахівця; констатує в собі негативні зміни у розвитку емоційного сприйняття музики та вдосконалення механізмів зворотнього зв'язку при виконанні; суб'єкт відчуває негативним чином свою готовність до формування й розвитку емоційної сфери учнів щодо сприйняття музики; не погоджується формувати й підтримувати добрі стосунки з колегами та учнями в навчальному закладі; відмовляється застосовувати звертання уваги на зворотній зв'язок при виконавстві та емоційне сприйняття музики у розвитку виконавства учнів.	-5 – -1
Низький рівень: індиферентні диспозиції – вивчення критичної музикознавчої літератури не сприяло зростанню суб'єкта як фахівця; не констатує в собі жодних змін у розвитку емоційного сприйняття музики та вдосконалення механізмів зворотнього зв'язку у власному виконавстві; суб'єкт не відчуває готовності до розвитку емоційної сфери учнів щодо сприйняття музики; суб'єкт не готовий формувати й підтримувати добрі стосунки з колегами та учнями; в навчанні учнів не готовий застосовувати звертання уваги учнів на зворотній зв'язок при виконавстві та емоційне сприйняття музики.	0 – 5
Достатній рівень: достатньо позитивні диспозиції – вивчення критичної музикознавчої літератури сприяло зростанню суб'єкта як фахівця в достатній мірі; констатує в зміни у розвитку емоційного сприйняття музики та вдосконалення механізмів зворотнього зв'язку у власному виконавстві в достатній мірі; суб'єкт в достатній мірі готовий до розвитку емоційної сфери учнів щодо сприйняття музики; суб'єкт готовий формувати й підтримувати добрі стосунки з колегами та учнями в достатній мірі; в навчанні учнів готовий в достатній мірі застосовувати звертання уваги учнів на зворотній зв'язок при виконавстві та емоційне сприйняття музики.	6 – 10
Високий (творчий) рівень: підвищені позитивні диспозиції – вивчення критичної музикознавчої літератури сприяло зростанню суб'єкта як фахівця у високій мірі; констатує в зміни у розвитку емоційного сприйняття музики та вдосконалення механізмів зворотнього зв'язку у власному виконавстві у високій мірі; суб'єкт у високій мірі готовий до розвитку емоційної сфери учнів щодо сприйняття музики; суб'єкт готовий формувати й підтримувати добрі стосунки з колегами та учнями у високій мірі; в навчанні учнів готовий у високій мірі застосовувати звертання їхньої уваги на зворотній зв'язок при виконавстві та емоційне сприйняття музики.	11 – 15

Таблиця В.4.

**Рівні сформованості музично-виконавської культури майбутнього
вчителя музичного мистецтва – гуманітарний складник**

Семантична інтерпретація рівнів сформованості музично-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва – гуманітарний складник	Інтервал балів для рівнів
Найнижчий рівень: негативні диспозиції – знайомство з життєписами видатних музикантів зашкодило зростанню суб'єкта як фахівця; констатує в собі негативні зміни у здатності до творчих інтерпретацій на основі врахування особливостей авторського задуму; суб'єкт відчуває негативним чином свою готовність до розвитку інтересу учнів до життя й творчості видатних музикантів, здатності реалізовувати авторський задум при виконанні музики; не погоджується враховувати індивідуальні особливості людей при спілкуванні з колегами та учнями в навчальному закладі; відмовляється вдаватись до розповідей про авторський задум, історію створення творів та особистість композиторів для розвитку виконавства учнів.	5 – -1
Низький рівень: індиферентні диспозиції – знайомство з життєписами видатних музикантів не сприяло зростанню суб'єкта як фахівця; констатує в собі відсутність позитивних змін у здатності до творчих інтерпретацій на основі врахування особливостей авторського задуму; суб'єкт не відчуває своєї готовності до розвитку інтересу учнів до життя й творчості видатних музикантів, здатності учнів реалізовувати авторський задум при виконанні музики; не готовий враховувати індивідуальні особливості людей при спілкуванні з колегами та учнями в навчальному закладі; не готовий вдаватись до розповідей про авторський задум, історію створення творів та особистість композиторів для розвитку виконавства учнів.	0 – 5
Достатній рівень: достатньо позитивні диспозиції – знайомство з життєписами видатних музикантів сприяло зростанню суб'єкта як фахівця в достатній мірі; констатує в собі в достатній мірі наявність позитивних змін у здатності до творчих інтерпретацій на основі врахування особливостей авторського задуму; суб'єкт відчуває в достатній мірі свою готовність до розвитку здатності учнів реалізовувати авторський задум при виконанні музики; готовий в достатній мірі враховувати індивідуальні особливості людей при спілкуванні з колегами та учнями в навчальному закладі; готовий у достатній мірі вдаватись до розповідей про авторський задум, історію створення творів тощо для розвитку виконавства учнів.	6 – 10
Високий (творчий) рівень: підвищені позитивні диспозиції – знайомство з життєписами видатних музикантів сприяло зростанню суб'єкта як фахівця у високій мірі; констатує в собі у високій мірі наявність позитивних змін у здатності до творчих інтерпретацій на основі врахування особливостей авторського задуму; суб'єкт відчуває у високій мірі свою готовність до розвитку інтересу учнів до життя й творчості видатних музикантів, здатності учнів реалізовувати авторський задум при виконанні музики; готовий у високій мірі враховувати індивідуальні особливості людей при спілкуванні з колегами та учнями в навчальному	11 – 15

закладі; готовий у високій мірі вдаватись до розповідей про авторський задум, історію створення творів та особистість композиторів для розвитку виконавства учнів.

Додаток Г



Рисунок Г.1 – Подяка за участь у роботі студентської наукової секції



Рисунок Г.2 – Грамота за досягнення в студентській науці

Додаток Д

Участь у конференціях



Рис. Д.1 – Сертифікат участі у конференції 29 листопада 2024 року



Рис. Д.2 – Сертифікат участі у конференції 17 квітня 2025 року



Рис. Д.3 – Сертифікат участі у конференції 25 квітня 2025 року



Рис. Д.4 – Сертифікат участі у конференції 15 травня 2025 року



Рис. Д.5 – Диплом конкурсу вокалістів 15 травня 2025 року



Рис. Д.6 – Диплом конкурсу інструменталістів 15 травня 2025 року

Міністерство освіти і науки України
Бердянський державний педагогічний університет
Факультет психолого-педагогічної освіти та мистецтв

СЕРТИФІКАТ

№ 25 / 137

підтверджує, що

Назар Мерзликін

брав (ла) участь у роботі
IV Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції

“Формування готовності до інноваційної професійної діяльності майбутніх фахівців: теорія і практика”

16 травня 2025 р., м. Запоріжжя
Тривалість 15 год/0.5 кредита ECTS

Декан факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв
Бердянського державного педагогічного університету



Анжеліка ЛЕСИК

Анжеліка ЛЕСИК



Рис. Д.7 – Сертифікат участі у конференції 16 травня 2025

