

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова

Навчально науковий педагогічний інститут імені В.О. Сухомлинського

Кафедра музичного мистецтва

«Допущений до захисту»
Завідувач кафедри Оксана СТРИХАР

 (підпис)
« 8 » грудня 2025 р.

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

на тему:

Формування художньо-аналітичних умінь студентів
в процесі інструментальної підготовки в закладах вищої освіти

Виконав: студент 6861м групи

 Тараненко В.В.
(підпис)

Керівник роботи:

Доцент кафедри музичного мистецтва, к. мист., доцент
(посада, науковий ступінь, вчене звання)

 Ревенко Н.В.
(підпис)

Миколаїв – 2025 р.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова

Навчально-науковий педагогічний інститут імені В.О. Сухомлинського

Кафедра музичного мистецтва

Спеціальність 014.13 Середня освіта

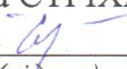
(Музичне мистецтво)

Освітня програма «Середня освіта

(Мистецтво. Музичне мистецтво)»

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Гарант освітньої програми
Оксана СТІХАР


(підпис)

«15» грудня 2025 р.

ЗАВДАННЯ

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ

На здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Студенту Тараненку Віктору Віталійовичу

1. Тема роботи: «Формування художньо-аналітичних умінь студентів в процесі інструментальної підготовки в закладах вищої освіти»

Керівник роботи к. мист-ва., доцент Ревенко Н.В.

Затвердженні наказом ректора №1383-УЧ Від «26» листопада 2025 року

2. Термін подання роботи: до 10.12.2025 р.

3. Вихідні дані по роботі: фахова література, довідники з мистецтва, матеріали конференцій, репозитарій університету

4. Перелік питань, що належить до розробки (найменування розділів)

Розділ 1. Підрозділ 1.1 Науково-теоретичне обґрунтування сутності поняття «художньо-аналітичні уміння» в працях вітчизняних та зарубіжних дослідників

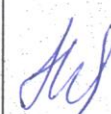
Розділ 1. Підрозділ 1.2. Структура художньо-аналітичних умінь та їх роль в інструментальній підготовці майбутніх фахівців музичного мистецтва

Розділ 2. Підрозділ 2.1. Критерії та рівні сформованості художньо-аналітичних умінь студентів

Розділ 2. Підрозділ 2.2. Обґрунтування педагогічних умов формування художньо-аналітичних умінь студентів

5. Перелік презентаційних матеріалів виконаний в програмі Google-презентації

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис	
		завдання видав	завдання прийняв
Підрозділ 1.1 Науково-теоретичне обґрунтування сутності поняття «художньо-аналітичні уміння» в працях вітчизняних та зарубіжних дослідників	Ревенко Н.В.		
Підрозділ 1.2. Структура художньо-аналітичних умінь та їх роль в інструментальній підготовці майбутніх фахівців музичного мистецтва	Ревенко Н.В.		
Підрозділ 2.1. Критерії та рівні сформованості художньо-аналітичних умінь студентів	Ревенко Н.В.		
Підрозділ 2.2. Обґрунтування педагогічних умов формування художньо-аналітичних умінь студентів	Ревенко Н.В.		

7. Дата видачі завдання 20.09.2024 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№	Назва етапів роботи	Терміни виконання етапів роботи	Примітка
1	Вивчення літературних джерел з предмету та об'єкту дослідження	Вересень 2024	Виконано
2	Складання розгорнутого плану магістерської роботи та ознайомлення керівника з планом кваліфікаційної роботи	Вересень 2024	Виконано
3	Написання підрозділу 1.1. Розділу 1. Науково-теоретичне обґрунтування сутності поняття «художньо-аналітичні уміння» в працях вітчизняних та зарубіжних дослідників	Листопад 2024	Виконано
4	Написання підрозділу 1.2. Розділу 1. Структура художньо-аналітичних умінь та їх роль в інструментальній підготовці майбутніх фахівців музичного мистецтва	Лютий 2025	Виконано
5	Написання підрозділу 2.1. Розділу 2. Критерії та рівні сформованості художньо-аналітичних умінь студентів	Травень 2025	Виконано
6	Написання підрозділу 2.2. Розділу 2. Обґрунтування педагогічних умов формування художньо-аналітичних умінь студентів	Вересень 2025	Виконано
7	Написання загальних висновків до магістерської роботи	Жовтень 2025	Виконано
8	Оформлення магістерської роботи	Листопад 2025	Виконано
9	Передача магістерської роботи рецензенту для рецензування	Грудень 2025	Виконано
10	Передача магістерської роботи науковому керівникові для написання відгуку	Грудень 2025	Виконано
11	Передзахист кваліфікаційної роботи	09.12.2025	Виконано
12	Захист кваліфікаційної роботи	26.12.2025	Виконано

Студент


(підпис)

Віктор ТАРАНЕНКО

Керівник роботи


(підпис)

Наталя РЕВЕНКО

АНОТАЦІЯ

Тараненко В.В. Формування художньо-аналітичних умінь студентів в процесі інструментальної підготовки в закладах вищої освіти. Кваліфікаційна робота зі спеціальності 014 «Середня освіта» освітньої програми «Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво)». Миколаїв: НУК ім. адмірала Макарова. 2025. 130 сторінок.

Мета дослідження полягає у визначенні та виявленні критеріїв та рівнів сформованості художньо-аналітичних умінь студентів та теоретичного обґрунтування педагогічних умов їх формування в процесі інструментальної підготовки. З'ясовано зміст та структуру художньо-аналітичних умінь, висвітлено результати емпіричного педагогічного експерименту з визначенням рівня їх сформованості у студентів музичних спеціалізацій та обґрунтовано педагогічні умови формування зазначеного феномену на заняттях з інструментального виконавства.

Ключові слова: художньо-аналітичні уміння, інструментальна підготовка, педагогічні умови, заклади вищої освіти.

ANNOTATION

Viktor Taranenko. Formation of artistic and analytical skills of students in the process of instrumental training in higher education institutions. Qualification work on the specialty 014 "Secondary education" of the educational program "Secondary education (Art. Musical art)". Mykolaiv: Admiral Makarov National University. 2025. 130 pages.

The purpose of the study is to determine and identify the criteria and levels of formation of students' artistic and analytical skills and the theoretical justification of the pedagogical conditions for their formation in the process of instrumental training. The content and structure of artistic and analytical skills are clarified, the results of an empirical pedagogical experiment are highlighted to determine the level of their formation in students of musical specializations and the pedagogical conditions for the formation of the specified phenomenon in instrumental performance classes are substantiated.

Keywords: artistic and analytical skills, instrumental training, pedagogical conditions, higher education institutions.

ЗМІСТ

Вступ	7
Розділ 1. Теоретичні та практичні основи формування художньо-аналітичних умінь студентів в закладах вищої освіти	12
1.1. Науково-теоретичне обґрунтування сутності поняття «художньо-аналітичні уміння» в працях вітчизняних та зарубіжних дослідників	12
1.2. Структура художньо-аналітичних умінь та їх роль в інструментальній підготовці майбутніх фахівців музичного мистецтва	22
Висновки до першого розділу	54
Розділ 2. Педагогічні умови формування художньо-аналітичних умінь студентів в процесі інструментальної підготовки	56
2.1. Критерії та рівні сформованості художньо-аналітичних умінь студентів	56
2.2. Обґрунтування педагогічних умов формування художньо-аналітичних умінь студентів	75
Висновки до другого розділу	96
Висновки	100
Список використаних джерел.....	104
Додатки	115

ВСТУП

Актуальність і доцільність дослідження. Одним із ключових напрямів реформування освітньої системи в Україні, визначених Законом України «Про вищу освіту», Національною доктриною розвитку освіти та Концепцією гуманітарної освіти, є формування освіченої, творчої особистості. Розвиток гармонійної, всебічно розвиненої особистості майбутніх педагогів забезпечується впровадженням у освітній процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних підходів, спрямованих на розширення знань, формування навичок творчої діяльності та ціннісних орієнтацій здобувачів освіти на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях. Зазначені положення набувають особливої актуальності у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, які в своїй діяльності інтегрують художньо-педагогічні, музично-виконавські, просвітницько-лекторські та інші професійні компетентності.

Дослідженням питань удосконалення професійної діяльності майбутніх учителів присвячено значну кількість наукових досліджень вітчизняних науковців, дослідників, педагогів, серед яких варто виокремити праці Г.П. Васяновича, О.Н. Дем'янчука, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюна, А.В. Іванченка, Н.В. Кічук, М.В. Левківського, М.П. Лещенко, Н.Г. Ничкало, О.М. Олексюк, Г.М. Падалки, Л.П. Пуховської, П.Ю. Сауха, С.О. Сисоєвої, О.В. Сухомлинської, Г.П. Шевченко, О.І. Щербакової, О.Г. Шинкаренка та інших.

Питання, пов'язані з особливостями сприймання, образного мислення та емоційно-чуттєвої сфери, знайшли відображення у дослідженнях як українських, так і зарубіжних науковців, зокрема Н.В. Аніщенко, О.М. Антоненко, М.В. Білецької, О.С. Волосяк, А.О. Гудзь, Ван Каня, І.М. Єфремової, Н.О. Квітки, Т.О. Підварко, Л.М. Ракітянської, Т.Й. Рейзенкінд, О.В. Соколової, Т.Д. Тертичної, М.Ю. Ткаченка, С.Е. Федотової, У Ціжуя та інших. Особливу увагу на значущість поєднання художнього й реального у педагогічному процесі звертав В.О. Сухомлинський; дослідження аспектів інтегративного підходу до

викладання мистецьких дисциплін широко висвітлюються у працях вітчизняних учених, педагогів і дослідників, серед яких Л.М. Масол, Н.Є. Миропольська, О.Я. Ростовський, О.П. Рудницька, О.Л. Шевнюк, О.П. Щолокова.

Різні аспекти формування професійних умінь досліджували: О.Є. Антонова, Г.О. Балл, С.С. Вітвицька, Т.А. Ільїна, І.І. Полубоярина, Т.Д. Пухальський, І.В. Ратинська, Ж.Є. Сироткіна, Л.В. Столяр, П.М. Яловський та інші. Ряд науковців досліджували аспекти формування фахових умінь майбутніх учителів музики (Н.В. Ашихміна, Т.І. Люріна, О.О. Таранцева, Н.П. Тимошенко, О.І. Федоренко, В.П. Яковлев), художніх (М.А. Кириченко, І.Т. Риндін, В.А. Ружицький), творчих (Є.М. Маслій), інтерпретаційних (Л.О. Ковальова-Гончарюк, М.Б. Петренко, М.Ю. Ткаченко), художньо-творчих (Л.І. Косяк, А.О. Кушнір, І.В. Шинтяпіна), музично-аналітичних умінь (І.П. Гринчук, Т.Г. Панасенко, Н.Н. Прушковська, В.В. Ревенчук, О.В. Спіліоті, М.С. Філіпчук), художньо-аналітичних (О.В. Вороновська, О.В. Плотницька, Ч. Синьйой), аналітико-художніх умінь (І.Ф. Чернявська), художньо-інтерпретаційних (О.Б. Горбенко).

Аналіз наукової літератури засвідчив накопичення певного досвіду з проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до художньо-педагогічної діяльності. Водночас недостатньо розробленою залишається проблема формування художньо-аналітичних умінь студентів-музикантів в класі інструментального виконавства, що в свою чергу є необхідними для майбутньої професійної діяльності. Зазначені уміння потрібні для поєднання стійкого інтересу до стильового і жанрового розмаїття музичного, зокрема інструментального мистецтва, стимулювання діалогічної взаємодії з художніми творами, розвитку мисленнєво-мовленнєвих ресурсів студентів, актуалізації їхнього художньо-естетичного досвіду та оволодіння різноманітними методами аналізу мистецьких, зокрема музичних явищ. Тому проблема формування художньо-аналітичних умінь залишається актуальною, та потребує глибшого вивчення в контексті інструментальної підготовки.

Актуальність проблеми дослідження посилюється у зв'язку з особливостями художньо-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, яка передбачає синтез авторського підходу до багатоваріантної інтерпретації мистецьких явищ, художньо-ігрове моделювання змісту інтегрованих уроків та емоційне насичення педагогічного процесу. У науковому дискурсі недостатньо висвітлені можливості інтеграції різних видів мистецтв і навчальних дисциплін художньо-естетичного циклу як чинника формування творчої особистості вчителя.

Важливість порушеної проблеми полягає у науковому пошуку ефективних шляхів покращення аналітичних, художніх, творчих, інтерпретаційних, та виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва, що і визначило вибір теми нашої кваліфікаційної (магістерської) роботи – **«ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-АНАЛІТИЧНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ».**

Об'єкт дослідження – процес інструментальної підготовки студентів в закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування художньо-аналітичних умінь студентів в процесі інструментальної підготовки.

Мета дослідження – дослідити та виявити критерії та рівні сформованості художньо-аналітичних умінь студентів та теоретично обґрунтувати педагогічні умови їх формування в процесі інструментальної підготовки.

Згідно з метою сформовано наступні завдання:

1 – Проаналізувати стан досліджуваної проблеми у науковій літературі та узагальнити зміст понять «уміння», «аналітичні уміння», «музично-аналітичні уміння», «художні уміння», «художньо-аналітичні уміння», «творчі уміння», «художньо-творчі уміння».

2 – Дослідити структуру художньо-аналітичних умінь та визначити їх роль у процесі інструментальної підготовки студентів.

3 – Визначити критерії та рівні сформованості художньо-аналітичних умінь студентів на матеріалі вивчення інструментальних творів українських композиторів.

4 – Виявити педагогічні умови формування художньо-аналітичних умінь студентів.

Методи дослідження:

теоретичні – вивчення філософської, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої, методичної літератури з досліджуваної проблеми з метою розкриття важливих аспектів художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва; формування понятійно-категоріального апарату з даної проблеми;

емпірико-теоретичні – аналіз і синтез, історичний та логічний підходи до проблеми формування художньо-аналітичних умінь в процесі інструментальної підготовки.

емпіричні – дослідження рівня сформованості художньо-аналітичних умінь за допомогою методів тестування, анкетування, опитування та спостереження; збір та узагальнення отриманих даних.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження викладено у матеріалах:

1) Всеукраїнського науково-практичного семінару «МИСТЕЦЬКА ОСВІТА В ЕПОХУ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ», 17-18 Квітня 2025 р.;

2) 9-ій Міжнародній науково-практичній конференції «ГЛОБАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ В НАУЦІ ТА ОСВІТІ», 22-24 Вересня 2025 р.;

3) «Магістерські читання»: збірник наукових доповідей здобувачів вищої освіти кафедри музичного мистецтва ННПІ імені В.О. Сухомлинського НУК імені адмірала Макарова, 2025 р.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, в кожному з яких по два підрозділи, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг

роботи 130 сторінок. Робота містить 9 рисунків, 1 таблицю, 4 додатки. Список використаних джерел включає 91 найменування. Презентація роботи виконана в програмі Google-презентації на 11 слайдах.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-АНАЛІТИЧНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Науково-теоретичне обґрунтування сутності поняття «художньо-аналітичні уміння» в працях вітчизняних та зарубіжних дослідників

Фахова підготовка студентів мистецьких педагогічних спеціалізацій у закладах вищої освіти складається з вивчення циклів історико-теоретичного, вокально-хорового та інструментального дисциплін. Під час їх проходження майбутні вчителі музичного мистецтва оволодівають відповідними практичними уміннями та навичками, зокрема художньо-аналітичними, що є необхідними для роботи з музичними творами в педагогічній та виконавській діяльності.

Аналіз наукових джерел дозволив засвідчити, що поняття «уміння», «аналітичні уміння», «музично-аналітичні уміння», «художні уміння», «художньо-аналітичні уміння», «творчі уміння», «художньо-творчі уміння» неодноразово ставали предметом досліджень у педагогічній (М. Гриньової, А. Москаленко, Г. Атанов, Я. Кодлюк, Н. Скрипченко, А. Супрун, В. Ружицький, І. Шинтяпіна, О. Плотницька), психологічній (Є. Мілеряна, В. Онищук, Н. Карапузова, М. Фіцула, Г. Костюк, Г. Балл), музикознавчій (О. Плотницька, І. Шинтяпіна, І. Малашевська, О. Вороновської, В. Сяоган, Г. Дідич, М. Гейченко, М. Пшеничних, Н. Дермельова, О. Спіліоті, М. Філіпчук) літературі, у методичних працях з питань музичного виховання (В. Жамардій, Л. Мартинюк, Н. Прушковська, А. Чехуніна, О. Рудницька, Л. Масол, Г. Падалка, І. Шинтяпіна, О. Щолокова).

Зазначимо, що взагалі термін «уміння» зустрічається у різних сферах діяльності людини, але й до сьогодні не існує єдиного визначення та чіткої класифікації цього поняття. Кількість його визначень постійно зростає.

З огляду на проблематику дослідження, формування художньо-аналітичних умінь студентів в процесі інструментальної підготовки, визначення

понять, на нашу думку, має здійснюватися через призму таких наук, як філософія, психологія та педагогіка.

Так у філософському словнику (за ред. В. Шинкарука) поняття «уміння» трактується, як «сплав навичок та знань, що визначає чіткість виконання будь-якої діяльності, і вважається засобом застосування засвоєних знань на практиці, це значно складніше утворення освіти, ніж навички або знання, взяті окремо» [73].

Вітчизняний педагог-практик В. Жамардій стверджує, що «психологи розуміють термін «уміння», як виконання дії, що забезпечується сукупністю здобутих знань і навичок. Вони утворюються внаслідок постійного вправлення якоїсь дії, що дає можливість її виконання, як в звичних так і в змінених умовах. В поєднанні з навичками та знаннями уміння уможлиблює адекватне бачення світу, законів природи і суспільства, взаємин людей, місця людини в суспільстві та її поведінки» [22].

Наприклад, український психолог та педагог А. Ружицький у власних працях формулює визначення «уміння» як «використання суб'єктом наявних знань і навичок для відбору і здійснення способу дії відповідно до поставленої мети». Сутністю вміння, як психологічного утворення, науковець вважає «готовність до продуктивного виконання переважно нових завдань» [60].

У педагогічному словнику під редакцією академіка С. Гончаренка знаходимо, що «набуток умінь є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, в ході якого створюються і закріплюються асоціації між завданням, необхідними для його виконання, знаннями та застосуванням знань на практиці. Формування умінь проходить кілька стадій. Спочатку – ознайомлення з умінням, усвідомлення його смислу, потім початкове оволодіння ним. Нарешті, самостійне й дедалі точніше виконання практичних завдань». Учений визначає уміння як «здатність належно виконувати певні дії, засновані на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок» [10, с. 338].

Основою умінь, на думку педагога-дослідника В. Онищука, є творчі дії, які «не можуть бути автоматизованими, так як вони відображають готовність людини до прийняття рішень і їх реалізації, які постійно змінюються. Уміння передбачає використання раніше набутого досвіду, певних знань, без яких немає вмінь. Вони включають у себе екстеріоризацію – втілення знань у фізичну або розумову дію» [22].

У навчальному підручнику «Загальна психологія» С. Максименко поняття «вміння» визначено як «готовність людини успішно виконувати певну діяльність, що ґрунтується на знаннях і навичках» [42, с. 80].

Цікавим є визначення означеного феномена українським педагогом-психологом Г. Васяновичем, який зазначає, що «уміння – це здатність людини результативно, якісно і вчасно (ефективно) виконувати роботу (реалізовувати процес, дії щодо перетворення предмета на продукт) у нових умовах» [4, с. 63]. На його думку «будь-яке вміння включає уявлення, знання, а також навички концентрації, розподілу і переключення уваги, навички сприйняття, мислення, самоконтролю і регулювання процесу діяльності» [4, с. 63].

Усі наведені вище складові, перебуваючи у взаємозв'язку, зумовлюють узгоджену роботу пізнавальних механізмів особистості, що забезпечує оптимізацію перебігу будь-якої діяльності. Таким чином, їхня інтеграція виступає визначальним чинником формування високого рівня продуктивності й ефективності у процесі навчання, професійної реалізації та інших видах активності.

Вартим уваги є і визначення даного поняття вітчизняними педагогами-психологами О. Сергєєнкова, О. Столярчук, О. Коханова та О. Пасєка на думку яких «уміння - це здатність до дії, яка ще не досягла найвищого рівня сформованості й здійснюється повністю свідомо. Виконуючи ту чи іншу дію певну кількість разів, людина вправляється в її виконанні. Вона виконує дію дедалі швидше, легше, вільніше, що потребує меншого напруження, зусиль і вольового контролю, кількість помилкових дій зменшується. Загалом її виконання стає певною мірою автоматизованим» [63, с. 189].

«Уміння - це проміжний етап оволодіння певним способом дії, що базується на певному правилі (знанні). Але в ряді випадків, коли дія є складною та її виконання складається з багатьох кроків, при будь-якому вдосконаленні дії вона залишається умінням, не перетворюючись на навичку» [63, с. 190].

На думку українських науковців-психологів В. Гладуш та Г. Лисенко, «уміння поділяються за видами:

1. Предметно-практичні уміння, які включають в себе дії, пов'язані з обробкою об'єктів у просторі та зміною їх стану.

2. Предметно-розумові уміння, які передбачають виконання операцій з розумовими образами предметів, таких як аналіз та класифікація.

3. Знаково-практичні уміння, які стосуються роботи зі знаками та символами.

4. Знаково-розумові уміння, які включають в себе розумові операції зі знаками та символами, які дозволяють вирішувати різноманітні задачі» [8, с. 413].

На основі вище зазначеної інформації можемо стверджувати, що всі види умінь узагальнюються спільним принципом: вони забезпечують здатність особистості результативно функціонувати в різноманітних умовах, передбачають свідому цілеспрямовану активність та ґрунтуються на інтелектуально-мисленнєвій діяльності.

Виробленню вмінь потрібно приділяти належну увагу, оскільки вони є невід'ємною складовою успішної діяльності, яка є показником майстерності людини, її «вмілості». В. Жамардїй у своїй статті стверджує, що «вміння характеризуються «варіативною адекватністю» засобів досягнення мети по відношенню до зміни умов діяльності. Останнє можливе тому, що вміння забезпечується синтезом властивостей особистості (вольових, розумових, чуттєвих) і є засобом свідомої, цілеспрямованої, довільної, творчої праці» [22].

Як стверджує український учений-педагог М. Фіцула, у своєму підручнику з педагогіки, вміння бувають первинні та вторинні. Первинні вміння, близькі до навичок, тобто такі, що піддаються автоматизації дій, і вторинні вміння, які

відрізняються від навичок. Вторинними вміннями називають такі дії, які принципово не можуть бути автоматизовані, оскільки не мають однозначного правила в своїй основі й передбачають елементи творчості [76].

Студенти закладів вищої освіти мистецького профілю під час проходження курсу інструментальної підготовки на лекційних, практичних, індивідуальних заняттях використовують різні види умінь серед яких, «аналітичні», «музично-аналітичні», «художні», «художньо-аналітичні», «творчі», «художньо-творчі». Вважаємо за доцільно розпочати розкривати сутність вище перерахованих понять починаючи з аналітичних умінь.

Зарубіжний дослідник Ван Сяоган у своїй статті пише, що «прикметник «аналітичний», відповідно до даних словника української мови, характеризується як такий, що слугує аналізу, або вміщує, передбачає аналіз, «детальний розбір чого-небудь; який володіє здатністю аналізувати...» [3].

У філософському енциклопедичному словнику зазначено, що «аналіз» – це процес розкладання цілого на частини. В методологічному плані аналіз є таким способом дослідження об'єкта, що полягає у виокремленні його частин, властивостей, відношень тощо з метою їх самостійного вивчення» [74, с. 19]. У практичній і пізнавальній діяльності аналіз нерозривно пов'язаний із протилежним процесом – синтезом, що є поєднанням різних елементів предмета в єдине ціле, узагальнення здобутої інформації про об'єкт тощо.

Дослідниця Чи Синьой, спираючись на наукові праці українських педагогів-практиків І. Савченко та В. Ягупова, стверджує, що ««аналіз» представляє собою когнітивний процес, що передбачає розгляд цілісного об'єкта з метою розкриття його складових елементів та встановлення внутрішніх зв'язків між ними. Цей процес дозволяє особистості аналізувати інформацію, виокремлювати ключові аспекти та актуалізувати розуміння об'єкта. Важливим моментом у розумінні цього процесу є також вміння використовувати отримані дані для розробки аргументованих висновків і прийняття обґрунтованих рішень» [82, с. 34].

Українська дослідниця О. Антонова стверджує, що «аналіз – логічний прийом і метод дослідження, який полягає в тому, що розглянутий предмет подумки або практично розкладається на складові частини (ознаки, властивості, відношення). Аналіз по-іншому називають аналітичним методом навчально-пізнавальної діяльності...» [65, с. 34]. Отже, можемо констатувати, що аналіз являє собою процес, який охоплює усвідомлення, декомпозицію та інтерпретацію інформації з метою досягнення конкретних цілей.

Вважаємо важливим зазначити, що інструментальна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва у ЗВО має власну методологічну специфіку та відрізняється від професійної підготовки інструменталістів-виконавців, що здійснюється у музичних академіях та консерваторіях. Якщо для виконавців-солістів пріоритетом є максимально повне художньо-звукове втілення композиторського задуму з акцентом на індивідуальну інтерпретацію та сценічну презентацію музичного твору, то професійна діяльність вчителя музичного мистецтва орієнтована на педагогічну трансляцію музичного досвіду.

У цьому контексті інструментальне музикування майбутнього педагога набуває педагогічно орієнтованого характеру, оскільки його метою є не лише інтерпретація художнього змісту твору, а й формування музичної культури учнів, розвиток їх естетичного сприймання та творчої активності у різних видах музично-виконавської діяльності. Виконавська інтерпретація музичного матеріалу розглядається як засіб залучення здобувачів освіти до художньо-образного мислення, що забезпечує їх активне включення в інтерпретаційні процеси.

За таких умов постає питання щодо структури та змісту аналітичних умінь у системі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, а також визначення їх функціональної ролі в педагогічно-орієнтованій виконавській діяльності.

Вітчизняна дослідниця Н. Котова вважає, що «аналітичні уміння передбачають уміння аналізувати педагогічні явища; осмислювати роль кожного елемента у структурі цілого і у взаємодії з іншими» [32].

На думку І. Савченка та В. Ягупова, аналітичні вміння мають наступну класифікацію:

- «уміння виділяти головне – визначати суть питання, головну думку, ідею»;
- «уміння доводити – підтверджувати будь-які положення фактами або доказами»;
- «уміння класифікувати»;
- «уміння порівнювати – встановлювати риси подібності (співставляти) та відмінності (протиставляти)»;
- «уміння проводити аналогії – знаходити подібність у будь-якому відношенні між предметами, явищами або поняттями»;
- «уміння узагальнювати – виражати основні результати в загальному положенні, робити висновок, надавати загального значення будь-чому» [61, с.,99].

Аналітичні вміння у сфері музичної підготовки, як зазначає вітчизняний педагог-дослідник О. Плотницька, «передбачають володіння різними методами аналізу (жанрового, стильового, цілісного, ціннісного, методологічного, художньо-педагогічного, та ін.), уміння творчо мислити, писати художньо-критичні роботи, використовувати операції логічного мислення, здійснювати оцінку і самооцінку діяльності» [56, с. 9].

Вважаємо, що сформованість зазначених умінь забезпечує здатність майбутніх учителів музики ефективно здійснювати аналіз, глибоко осмислювати та результативно розв'язувати різноманітні педагогічні завдання у професійній діяльності. Вони виступають важливою передумовою досягнення високої якості навчального процесу та підвищення ефективності подальшої музично-педагогічної й виховної роботи. Слушною є думка науковців Т. Вахрушевої, Л. Кайдалова, Н. Щокіної, що «сформованість аналітичних умінь – один із критеріїв педагогічної майстерності» [24, с. 11].

На цілісному, художньо-педагогічному, інтонаційному видах аналізу, а також на аналізі-інтерпретації при роботі над музичними творами наголошують

у власних статтях і вітчизняні викладачі М. Пшеничних та Н. Дермельова. Вони зазначають, що «аналіз музичних творів – це особливий вид музичної діяльності, що входить до професійної компетентності майбутніх учителів музики, оскільки забезпечує розвиток навичок музичного сприймання, виконавської інтерпретації, самостійної діяльності майбутніх музикантів-педагогів тощо» [57].

Українська дослідниця Т. Панасенко у своїй дисертаційній роботі визначає уміння аналізувати музичні твори, як «музично-аналітичні» та стверджує, що – «це інтегральне утворення, що у взаємозв'язку та взаємозумовленості структурних компонентів (художньо-емоційного, логіко-конструктивного, пізнавально-інформаційного) забезпечує продуктивність художньо-творчої діяльності музиканта» [51, с. 8]. Вона пише, що «аналіз у музиці розглядається як диференційовано-цілісне сприймання музичного образу в його подальшому розвитку» [51, с. 8].

Важливою для нашого дослідження є думка науковця Чжан Їфу, який стверджує, що «аналітична та оцінна діяльність потрібні студентам на всіх етапах вивчення та роботи над твором...» [80, с. 91-92], а саме:

- «при отриманні сенсорної інформації (звукової, зорової, дотикової) про особливості звукописання»;
- «при пошуках та виборі виконавських засобів досягнення художніх цілей»;
- «...коли процес звуковидобування перетворюється у музичну творчість, а також набуває ознак цілісності на основі синтезу інтелектуальної, емоційної та рухо-координаційної складових як єдиного комплексу дій виконавця при створенні образу звучання» [80, с. 91-92].

Український педагог М. Філіпчук, досліджуючи процес формування «музично-аналітичних вмінь» студентів у класі диригування, відносить до складу цього інтегрального поняття такі уміння, як: сприйняття музично-сміслових комплексів, аналіз композиційної структури музичного твору, пізнання та усвідомлення музично-теоретичної інформації.

Ван Сяоган, до напрямів аналітичної діяльності майбутніх педагогів-музикантів відносить наступні: «аналіз музичних творів..., що допомагає зрозуміти специфіку різних стилів і жанрів музики; аналіз історичних періодів, стилів і течій у музиці...; ...аналіз методико-педагогічного інструментарію та підходів до навчання музики...» [3].

Поняття «художні уміння», «творчі уміння», «художньо-творчі уміння», «художньо-аналітичні уміння» досліджували у своїх працях О. Кушнір, Є. Маслій, О. Плотницька, Ч. Синьйой, І. Шинтяпіна.

Так О. Кушнір стверджує, що: «художні уміння» – це «здатність генерування асоціацій, творчих ідей у будь-якій діяльності, вміння імпровізувати на основі асоціативного мислення, творчої уяви, фантазії [35, с. 8]; «творчі вміння» – це здатність генерувати нестандартні ідеї, використовувати спеціальні прийоми та алгоритми технології творчості, теорію розв’язання винахідницьких завдань у процесі розв’язання професійних завдань [35, с. 8]; художньо-творчі вміння – це вміння, за допомогою яких людина здатна приймати творчі рішення, розуміти і створювати принципово нові ідеї» [35, с. 9].

На думку вітчизняної дослідниці Є. Маслій, «творчі уміння» - «це здатність виконувати дії, основані на використанні людиною знань, досвіду отриманого на практиці, спрямованих на створенні якісно нових матеріальних або духовних цінностей» [44].

«Художньо-творчі уміння», на думку І. Шинтяпіної, – це «властивості особистості володіти системою усвідомлених, цілеспрямованих, взаємопов’язаних розумових і практичних дій, які дозволяють їй успішно виконувати логічно-евристичні, комунікативно-творчі та художньо-виконавські функції в процесі художньо-педагогічної діяльності» [86, с. 7-8].

Найбільш повно структура художніх умінь у зв’язку з аналітичними розкрита в дисертаційній роботі О. Плотницької (2005). Вона розглядає «художні уміння» через призму міждисциплінарності в контексті діяльності майбутніх учителів музики. До цих умінь вона відносить «володіння музичними інструментами, навичками акторського перевтілення (інсценізації, театралізації,

постановки), вміння створювати власні твори, імпровізації; уміння мислити не лише поняттями, але й звуковими уявленнями; спостережливість і здатність до адекватного вираження емоційного змісту вербальними засобами, а також пластикою, інтонуванням, малюнком, які проявляються у специфічній здібності володіти «мовою» мистецтва» [56, с. 8-9].

Спираючись на дослідження інших науковців та педагогів, вона зазначає, що «зв'язок художніх і аналітичних умінь яскраво проявляється через аналіз-інтерпретацію мистецького твору, яка є центральним поняттям у художньому сприйнятті (О. Рудницька), в особистісно-ціннісному осмисленні мистецтва (І. Гринчук), елементом практичної художньо-творчої діяльності (Л. Масол)» [56, с. 9].

О. Плотницька, досліджуючи структурно-змістовну характеристику «художньо-аналітичних умінь», визначає дане поняття «як новоутворення, що виникає у процесі аналітико-синтетичної діяльності і ґрунтується на інтегрованому використанні засвоєних раніше знань, навичок і набутого художньо-естетичного досвіду, що реалізуються під час професійної художньо-педагогічної діяльності» [54].

На думку українського педагога О. Кайдановської художньо-аналітичні уміння складають: «художньо-естетичні судження; мистецькознавчі поняття...; знання про види, компоненти, структуру художнього аналізу; ...уміння творчо мислити, виконувати художньо-критичну вербальну роботу, навички здійснення логічних операцій, оцінні і самооцінні вміння» [25, с. 55].

Вона визначає художньо-аналітичні уміння «...як інтелектуальні новоутворення, в яких фіксується набутий людиною художньо-естетичний досвід і реалізується можливість його постійного використання» [25, с. 55].

Художньо-аналітичні уміння, на думку дослідниці Чи Синьой, «забезпечують процес художнього втілення образу твору шляхом проаналізованої драматургії його розгортання, засобів виразності, які здатні досягти максимально яскравої тембральної, інтонаційної, композиційно

переконливої інтерпретації, що здійснюється завдяки комплексу видів аналізу та рефлексії власних виконавських можливостей і можливостей інструмента» [81].

Вона стверджує, що «основою такого комплексного художньо-аналітичного процесу стають художньо образні уявлення, досвід художніх репрезентацій і сформованих звукових еталонів. Художнє втілення образу у процесі виконавської інтерпретації передбачає концентрацію різноманітних аналітичних дій, що мотивуються бажанням досягти найяскравішого звучання» [81].

Отже, на основі аналізу наукових джерел констатуємо, що поняття «уміння» здебільшого пов'язується із здатністю здійснювати певний вид діяльності, спрямований на досягнення конкретної мети. Художньо-аналітичні уміння формуються на основі інтеграції знань, набутого практичного досвіду та сформованих навичок і реалізуються в процесі практичної діяльності. Вони забезпечують можливість багато-перспективного осмислення мистецтва, його глибшого розуміння та аналітичного осягнення. Взаємодія цих аспектів потенційно сприяє поглибленню розуміння мистецьких творів та усвідомленню їхнього впливу на культурний і соціальний контекст. З огляду на це, у нашому дослідженні художньо-аналітичні уміння розглядаються як інтегративна здатність здійснювати логіко-аналітичні, художньо-творчі та інтерпретаційно-виконавчі дії у педагогічних та виконавських формах музичної діяльності.

1.2. Структура художньо-аналітичних умінь та їх роль в інструментальній підготовці майбутніх фахівців музичного мистецтва

Дослідження структури художньо-аналітичних умінь зустрічаємо у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників, науковців, педагогів та методистів серед яких: О. Вороновська, Б. Жорняк, Чи Синьйой, О. Спіліоті, Т. Панасенко та інші.

Досить ґрунтовно структуру, а також зміст, художньо-аналітичних умінь досліджено у працях вітчизняного викладача О. Плотницької. Вона стверджує, що «для розкриття змісту художньо-аналітичних умінь важливого значення

набуває розуміння того, що дані уміння мають міжпредметний характер, адже вони найбільшою мірою сприяють розвитку інтелектуальної сфери» [54].

Художньо-аналітичні уміння, на думку дослідниці, є складовою інтелектуальних умінь. Вона наголошує, що «застосування інтелектуальних умінь у нових ситуаціях, під час пошуку нестандартних рішень проблем – буде демонструвати високий рівень розвитку інтелектуальних здібностей і художньо-педагогічної майстерності» [54] майбутніх учителів музичного мистецтва.

Структура умінь, як зазначає О. Плотницька, «є своєрідним відображенням структури діяльності» [54]. Психологічні дослідження засвідчують, що формування особистості відбувається в процесі діяльності, зумовленої її взаємодією з об'єктами пізнання, праці та комунікації, які детермінують розвиток індивіда.

Інструментальна підготовка є різновидом практичної підготовки студентів музично-педагогічної спеціальності у мистецьких ЗВО провідним змістом якої є навчально-виконавська діяльність, яка в свою чергу є невід'ємною складовою професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. На думку вітчизняних викладачів-практиків М. Швецової та Є. Скрипченко-Карпінської «саме виконавство є однією із необхідних засад музично-педагогічної діяльності» [84, с. 279]. «Виконую – значить переживаю, втілюю, спілкуюся, передаю, переконую» [1, с. 118].

Українська дослідниця Н. Ашихміна зазначає, що виконавську діяльність доцільно розглядати у взаємозв'язку з виконавською майстерністю, що, у свою чергу, дає змогу виокремити низку загальних властивостей, притаманних студенту-інструменталісту, що сприяють його успішному залученню до процесу інструментальної підготовки. Цими властивостями на її думку є:

по-перше, фахове пізнання і рефлексію як здатність аналізувати й оцінювати свою виконавсько-творчу діяльність з позиції ступеня її значущості;

по-друге, власне виконавська творчість, яка передбачає не тільки техніку (рухову і художню) виконання на музичному інструменті, а й прояв музичної самобутності, художньо-творчої унікальності [2].

Схожої думки дотримується і вітчизняний викладач-практик Л. Ковальова-Гончарюк, яка визначає виконавську майстерність як «динамічну, інтегративну характеристику, систему інструментально-виконавських знань, умінь і навичок, психічних процесів і якостей особистості, що забезпечує успішне виконання професійно-педагогічних завдань, зокрема, пов'язаних з інтерпретаторською творчістю, дає змогу фахівцям успішно формулювати професійні завдання на уроках музичного мистецтва, виходячи з ситуації, та успішно їх розв'язувати відповідно до цілей, які поставлено» [28].

На її думку, виконавська майстерність «водночас є комплексом властивостей і якостей особистості, що забезпечує психологічну готовність до публічного виконання музичних творів та ефективність педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в цілому, завдяки умінням втілити власні інтерпретаційні наміри, пізнати і розкрити учням зміст музики, відтворити музичні образи для школярів за допомогою різних засобів музичної виразності, здійснювати музично-теоретичний та виконавський аналіз твору тощо» [28].

За Н. Ашихміною, структура виконавської майстерності складається з наступних компонентів: виконавсько-технічного, перцептивно-аналітичного та художньо-емоційного. Л. Ковальова-Гончарюк, спираючись на напрацювання вітчизняного науковця Л. Гончаренко, у структурі виконавської майстерності виділяє технічний та художньо-інтерпретаційний компоненти а також уміння здійснювати музично-теоретичний та виконавський аналіз музичного твору та психологічну готовність до публічного виконання твору.

Український педагог-практик Л. Гусейнова виокремлює п'ять компонентів виконавської майстерності до яких відносить: мотиваційно-вольовий, когнітивно-аналітичний, креативний, ціннісно-орієнтаційний та операційний складники.

Варто підкреслити, що виконавська майстерність є одним із основних компонентів педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, тому, для розкриття структури художньо-аналітичних умінь доцільним, на нашу думку, є також аналіз структури їхньої педагогічної діяльності.

На думку вітчизняного викладача О. Дубасенюка, педагогічна діяльність - це «вид діяльності, змістом якої є навчання, виховання, освіта й розвиток підростаючого покоління» [19]. О. Плотницька у структурі діяльності педагога виділяє п'ять основних складників: гностичний, проектувальний, конструктивний, організаційний, комунікативний. Вона наголошує на тому, що «взаємопов'язані між собою, усі компоненти та функції педагогічної діяльності відповідають структурі якостей особистості вчителя» [54].

На її переконання, у професійній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва важливе місце посідає художня діяльність. Органічна інтеграція «педагогічного» і «художнього» аспектів, єдність їхніх функцій і завдань, що постають у процесі фахової підготовки (складовою якої є і інструментальна), дають підстави розглядати таку діяльність як художньо-педагогічну, яку вона визначає як «організований викладачем творчий процес, опосередкований мистецтвом взаємодії суб'єктів навчальної діяльності, що спрямований на самореалізацію кожного з них» [54].

О. Плотницька, спираючись на дослідження таких науковців і педагогів як М. Букач, В. Бутенко, Л. Коваль, Г. Падалка, Л. Предтеченська, О. Рудницька, О. Щолокова, визначила, що структура художньо-аналітичних умінь, у контексті художньо-педагогічної діяльності, складається з мотиваційного, ціннісно-орієнтаційного, інформаційно-пізнавального, інтелектуального, емоційного та художньо-творчого компонентів.

Вона стверджує, що «у кожному із зазначених компонентів художньо-аналітичним умінням належить значна роль у синтезі загально художніх, інтелектуальних, спеціальних музично-мистецьких та психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва і оточуючого середовища» [54].

Всі компоненти художньо-аналітичної діяльності, на думку О. Плотницької, «включають у себе сформованість інтелектуального й емоційного забезпечення, серед яких основними є: вміння аналізувати змістовну сутність мистецького твору, художньо-педагогічна ерудиція, оперування професійним

мистецьким словниковим запасом, емоційне сприйняття та інтерпретація художнього твору» [54].

Узагальнюючи зазначені вище складові виконавської та художньо-педагогічної діяльності, ми у своєму дослідженні, в структурі художньо-аналітичних умінь в контексті інструментальної підготовки виділяємо наступні компоненти: мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-логічний, емоційно-почуттєвий, комунікативно-емпатійний та креативно-інтерпретаційний.

Розкриваючи мотиваційно-ціннісний компонент необхідно підкреслити, що мотиваційна складова виступає базовим чинником як навчального, так і професійного процесу. Проблематика мотивації, як зазначає вітчизняна дослідниця М. Стрюк, є «затребуваною в багатьох науках, зокрема філософії, соціології, психології, педагогіці та інших науках, пов'язаних з активністю людини» [69]. У науковому дискурсі зафіксовано значну кількість інтерпретацій досліджуваної дефініції (приблизно три тисячі), однак у межах нашого дослідження доцільно зосередитися на тих, що мають найбільшу теоретичну та практичну значущість.

У сучасній психології, на думку дослідників І. Глазунової та Цюй Ге, термін «мотивація» використовується в двох аспектах. «Одні науковці розуміють мотивацію як систему факторів, що детермінують поведінку (потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення). Інші вважають, що дане поняття пов'язане з характеристикою процесу, що стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні» [9] – зазначають дослідники.

У навчальному посібнику «Психологія мотивації та емоцій» вітчизняного педагога-психолога С. Занюка, зазначено, що «мотивація – це сукупність спонукальних факторів, які викликають активність організму і визначають його спрямованість» [23].

Слід підкреслити, що мотиваційно-ціннісна сфера особистості має структурну організацію, яка охоплює мотиви, потреби, цінності, інтереси та інші складові, які не функціонують у ній випадково чи хаотично, а впорядковані за певною логікою та співвідношеннями. Одним із визначальних компонентів цієї

сфери виступає мотив, який підлягає класифікації за різними критеріями: внутрішній і зовнішній, актуальний і відстрочений, первинний і вторинний, а також інші різновиди, що виокремлюються відповідно до специфічних ознак.

Мотивація студентів до будь-якої діяльності передбачає визначення мети та здійснення послідовних дій, спрямованих на її досягнення. У контексті освітнього процесу взаємозв'язок між мотивом і метою визначає зміст навчання для особистості. Значущість цього змісту для студента формує підґрунтя його мотиваційної сфери, адже саме від характеру навчального змісту безпосередньо залежать мотиви навчальної діяльності.

І. Глазунова та Цюй Ге наголошують, що «під мотивом навчання, як правило, розуміють спрямованість особистості на різні види навчальної діяльності. Одних – переважно мотивує сам процес пізнання в ході навчання, інших – відносини з іншими людьми в ході навчання» [9].

Структура мотивації, на їх думку, складається з низки компонентів, які знаходять своє відображення у свідомості особистості через відповідні блоки. Наприклад, потреби індивіда репрезентуються потребовим блоком, а цілі - цільовим блоком.

Потребовий компонент охоплює особистісне переживання студентами недостатності мистецьких знань, а також знань і умінь у сфері інструментальної педагогіки та виконавства, разом із усвідомленням зазначеного дефіциту. Завдання професорсько-викладацького складу полягає у підтримці й стимулюванні у студентів відчуття потреби в активності, спрямованої на оволодіння відповідними знаннями та вміннями, що здійснюється шляхом застосування комплексу методів мотивування до мистецького навчання. Тривале збереження такої активності в процесі інструментальної підготовки забезпечується формуванням стійкого інтересу до мистецьких знань, а також до знань і умінь у галузі інструментальної педагогіки та виконавства.

Розглядаючи «інтерес», як позитивно-емоційне ставлення особистості до певного об'єкта, суб'єкта чи виду діяльності, що виникає внаслідок усвідомлення їхньої значущості, варто підкреслити його роль як чинника,

здатного виконувати функцію мотивації поведінки. На думку українського викладача Н. Мозгальнової, «фахова підготовка вчителя музичного мистецтва актуалізує два напрямки інтересів: безпосередньо до музичного навчання, зокрема, до інструментальної гри, до музично-виконавської діяльності, а також до музично-педагогічної роботи із школярами» [47].

Процес формування мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності передбачає розвиток двох взаємопов'язаних напрямів інтересів, окреслених Н. Мозгальновою: пізнавального – орієнтованого на мистецтвознавчі, музикознавчі та музично-педагогічні аспекти, і практичного – пов'язаного з інструментально-виконавською діяльністю. Поєднання та цілеспрямоване стимулювання обох зазначених компонентів з боку професорсько-викладацького складу через використання ефективних методів мотивації мистецького навчання забезпечує формування стійкої потребнісно-мотиваційної основи. Саме на цій основі виникає психологічна установка студентів на активне залучення до інструментально-виконавської діяльності.

Мотивація студентів до інструментально-виконавської діяльності передбачає визначення мети та здійснення послідовних дій, спрямованих на її досягнення. Цей процес знаходить відображення в цільовому блоці, який перебуває у тісному взаємозв'язку з потребовим, взаємозв'язок яких зумовлений тим, що лише в поєднанні з особистісно зумовленими потребами у свідомості індивіда формується уявлення про бажаний результат діяльності, яке набуває статусу цілі.

Формування цільового компонента передбачає цілеспрямований педагогічний вплив викладацького складу на розвиток у студентів ціннісних орієнтацій, естетичних уподобань та нормативних уявлень у сфері музичної педагогіки і виконавства. Результатом формування цільового блоку мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської і художньо-педагогічної діяльності є розвиток у студентів здатності адекватної

саморефлексії власної психологічної готовності до якісного та компетентного здійснення майбутньої професійної діяльності.

Як стверджують І. Глазунова та Цюй Ге «у цьому контексті студент-музикант орієнтується не лише на формальне здобуття кваліфікації вчителя музичного мистецтва, а й на набуття високого рівня професійної компетентності у сфері музичної педагогіки та виконавства» [9].

Варто зазначити, що вітчизняний педагог-практик В. Лабунець виокремив два напрямки інструментально-виконавської підготовки: на професію (вчитель гри на музичному інструменті) й на предмет (музичне мистецтво), які на його думку слід «об'єднати загальним елементом – музичною творчістю». Він стверджує, що в процесі інструментально-виконавської підготовки «необхідне повне осмислення перспектив творчості, інтересу не лише до фахових дисциплін, а до всього процесу музичної творчості, бо виконавська та педагогічна орієнтація майбутнього фахівця має єдину мотивацію у сфері музичного мистецтва» [36].

Важливим чинником ефективності виконавської діяльності виступає прагнення до постійного самовдосконалення. Вітчизняна дослідниця М. Стрюк стверджує, що «перші важливі кроки до самовдосконалення відбуваються саме в період підліткового віку. Це пов'язано з розвитком самосвідомості, самоактуалізації та самореалізації в даному віковому періоді. Самовдосконалення як процес ґрунтується на реалізації власних потреб, навичок та здібностей; він дозволяє глибше пізнати себе; розвиває емоційний інтелект; вимагає чітко визначених цілей на шляху отримання результатів» [69].

М. Стрюк, спираючись на наукові праці Т. Олійник, зазначає, що «процес самовдосконалення в навчально-виконавській діяльності відбувається через чітко визначену мету, яка дозволяє здобувати бажані результати та розвивати виконавську майстерність. Якщо підліток чітко уявляє мету своєї інструментально-виконавської діяльності, самостійно визначає свій індивідуальний план навчання – це свідчить про наявність цього показника мотиваційно-ціннісного компонента» [69].

Художньо-педагогічна мотивація охоплює систему художніх смаків і уподобань, ціннісних орієнтацій, спрямованість мистецьких інтересів, а також рівень сформованості музичних, мистецьких і педагогічних знань. Водночас мистецький твір не набуде особистісної значущості для індивіда за відсутності інтересу та потреби у взаємодії з ним.

О. Плотницька, досліджуючи мотивацію до художньо-педагогічної діяльності, наголошує на «умінні педагога транслювати те, що ціннісно сполучено з його особистісним світом у процесі створення суб'єкт-суб'єктних відносин культурно-освітнього простору» [54]. Силою впливу різних мистецтв у їхній діалогічній взаємодії в рамках процесу пізнання мистецьких явищ створюються умови для духовного зростання особистості, його моральності, художньо-естетичного сприйняття. Формування і фіксація різноманітних ціннісних відносин відбувається в процесі досить яскравих і сильних переживань.

У результаті аналізу наукових джерел нами було встановлено, що одним із ключових параметрів мотивації виступають «цінності» та «ціннісні орієнтації», які визначають спрямованість особистості на задоволення потреб і реалізацію інтересів. «Цінності – це властивість того чи іншого предмета або явища, які задовольняють потреби, інтереси, бажання, а ціннісні орієнтири - це предмети, цілі або засоби для задоволення потреб особистості» [18, с.12] – стверджують у своєму посібнику вітчизняні психологи-викладачі Л. Долинська та Н. Максимчук.

Формування та розвиток цінностей і ціннісних орієнтацій особистості зумовлюється взаємодією зовнішніх та внутрішніх чинників. До зовнішніх належать матеріальне забезпечення, умови життєдіяльності, особливості соціальної взаємодії; внутрішні чинники охоплюють систему мотивів, інтересів, потреб, а також індивідуальні психологічні стани. Визначальну роль у процесі становлення ціннісної сфери відіграє сім'я, адже саме сімейні цінності формують первинні уявлення особистості про соціальні норми, ролі та правила взаємодії, водночас виконуючи функцію орієнтирів та ідеалів. Закладені в ранньому віці,

вони створюють необхідне підґрунтя для подальшого розвитку системи цінностей у підлітковому періоді, коли на неї дедалі більше впливають інші соціальні та індивідуальні фактори.

Мотиваційно-ціннісна сфера посідає провідне місце у становленні особистості як у загальному вимірі, так і в контексті інструментальної підготовки та подальшої професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Визначальними умовами ефективної інструментально-виконавської та художньо-педагогічної діяльності є мотиви, потреби, інтерес до виконавствської і педагогічної практики, а також прагнення до самовдосконалення і самореалізації. Зазначені чинники формуються на основі системи цінностей та ціннісних орієнтацій студентської молоді й зумовлюються як внутрішніми, так і зовнішніми детермінантами.

Наступним структурним компонентом художньо-аналітичних умінь є інтелектуально-логічний, основою якого, як стверджує О. Плотницька, «виступають операції мислення (аналіз, синтез, класифікація, порівняння, аналогія, узагальнення, абстрагування, виділення головного), які пронизують як навчальну так і професійну діяльність» [54].

На сьогодні у науковій літературі, поняттю «інтелект» представлено значну кількість трактувань. У психологічній літературі дане поняття має щонайменше три значення. «По-перше, він розглядається як загальна здатність до пізнання та вирішення проблем, що визначає успішність будь-якої діяльності та лежить в основі інших здібностей. По-друге, інтелект виступає системою всіх пізнавальних здібностей людини. По-третє, він характеризує здатність до вирішення проблем подумки (без зовнішніх спроб і помилок), є протилежним здатності до інтуїтивного пізнання» [17, с. 12].

Пізнавальна діяльність особистості бере свій початок у сфері відчуттів і сприймань. Завдяки функціонуванню аналізаторних систем відбувається чуттєве відображення дійсності, у процесі якого індивід отримує різнобічну інформацію про зовнішні властивості та ознаки об'єктів. Ця інформація закріплюється у

свідомості у вигляді звукових, просторових, часових, смакових, дотикових та інших уявлень.

Одним із провідних напрямів формування художньо-аналітичного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва є розвиток у них музичного, логічного та критичного мислення, що забезпечуватиме здатність до оцінювання мистецьких творів, а також до рефлексії власної діяльності та її результатів.

Музичне мислення студентів, на думку української дослідниці О. Піхтар, «це творчо-пізнавальна діяльність, спрямована на усвідомлення художнього смислу образів мистецтва та їх відтворення в різних видах музичної діяльності» [53, с. 9]. Музичне мислення передбачає усвідомлення закономірностей організації звукових структур різного рівня складності, здатність оперувати музичним матеріалом, виокремлювати спільні характеристики, здійснювати аналіз і синтез, а також встановлювати внутрішні взаємозв'язки між елементами музичної цілісності.

Вітчизняний педагог-практик Т. Кремешна стверджує, що «основним джерелом мислення є відчуття, які виникають як відображення властивостей предметів і явищ дійсності в результаті їх впливів на чуттєві органи» [34, с. 142]. Формування музичного мислення відбувається в процесі взаємодії людини з музикою здійснюється через слухові, зорові і тактильні відчуття.

Слух забезпечує сприйняття комплексу характеристик звуку, зокрема висоти, гучності, тембру та інших його властивостей. Зорове сприйняття формується під час ознайомлення з нотним текстом, у якому важливими є не лише форма й просторове розташування знаків, а й їх внутрішнє інтонування.

Тактильні відчуття виникають у процесі виконання музики, коли дотик до клавіш чи струн, напруження губ або голосових зв'язок створює безпосередній контакт із звуковим матеріалом. До цієї групи можна віднести й відчуття фізичного дотику до акустичних вібрацій, адже резонансні властивості навколишнього середовища зумовлюють специфічний вплив музики, коли коливання повітряних потоків відчуються тілом безпосередньо, посилюючи емоційний відгук, викликаючи хвилювання та внутрішній трепет.

Взаємодія людини з музикою здійснюється через систему вище перерахованих відчуттів, які наповнюють свідомість змістом, що відображає властивості музичної реальності. Кожне з цих відчуттів виступає носієм специфічної музичної інформації, в свою чергу формуючи первинні інформаційні одиниці, з якими оперує музичне мислення, оскільки саме вони становлять основу мисленнєвих процесів. Таким чином, зорові, слухові й тактильні відчуття, відображаючи музичну дійсність, забезпечують його повноцінне функціонування.

Т. Крешна зазначає, що «з накопиченням досвіду і розвитком музичного мислення студентів, їх відчуття стають більш диференційованими. В результаті збільшуються точність і адекватність відображення, а також відкривається здатність до відображення нових властивостей музичної матерії: ступеня її напруги, щільності і глибини звучання, посилюються темброві й артикуляційні градації відтворюваного звуку» [34, с. 142].

Логічне мислення, як зазначає український викладач Р. Мілян, характеризується переходом від одного визначеного уявлення до іншого на основі послідовних логічних міркувань. Вона стверджує, що «основними логічними формами, в яких реалізується мислення, прийнято вважати аналітичну і синтетичну діяльність розуму, тобто такі, що спочатку розкладають на окремі елементи, а після цього будують з них нові моделі» [46].

Р. Мілян вважає, що логічне мислення включає в себе наступні компоненти: «уміння виділяти суттєві ознаки об'єктів та явищ, уміння будувати свої дії відповідно до законів логіки, уміння здійснювати логічні операції усвідомлено їх аргументуючи, уміння будувати гіпотези та робити висновки» [46]. Вона, спираючись на праці вітчизняного психолога Л. Столяренко, «визначає логічне мислення як вид мислення, яке реалізується з допомогою логічних операцій з поняттями» [46].

Компонентами логічного мислення виступає система базових логічних операцій, до яких належать аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація та систематизація. Кожна з них виконує специфічну

функцію у процесі пізнання, водночас перебуваючи у складному взаємозв'язку з іншими. Зокрема, аналіз забезпечує розчленування цілого на складові елементи, тоді як синтез спрямований на інтеграцію окремих частин у єдину систему. Порівняння слугує засобом виявлення спільних і відмінних характеристик об'єктів, абстрагування дає змогу зосередитися на суттєвих ознаках, відволікаючись від несуттєвих. Узагальнення виступає механізмом об'єднання предметів чи явищ за спільними властивостями, класифікація дозволяє впорядкувати їх шляхом поділу за певними критеріями, а систематизація передбачає як розмежування, так і подальше інтегрування знань у цілісну структуру.

Варто зазначити, що логічне мислення відіграє велику роль «у формуванні ціннісних орієнтацій особистості, що забезпечують її стійкість, наступність певного типу поведінки і діяльності, що регулюють мотивацію особистості і є найважливішим елементом її структури» [46] – стверджує Р. Мілян.

Критичне мислення завжди було в полі зору різних науковців, дослідників, педагогів, при цьому основний внесок у його дослідження здійснили представники психологічної науки. Так, американські психологи Дж. Янгі та Р. Брайн зазначають, що «критичне мислення є ключовою навичкою у групі навчальних та інноваційних навичок» [89].

До зазначеного поняття існує величезна кількість визначень: 1) критичне мислення як кваліфіковане, відповідальне мислення, що виносить правильні судження, тому що засноване на критеріях, здатне до самовдосконалення (за М. Ліпманом); 2) дисципліноване, гнучке мислення, здатне до саморозвитку й удосконалення відповідно до способу дії, мети та ситуації (за Р. Полем) [46]; 3) інтелектуально впорядкований процес активного і вмілого аналізу, застосування, синтезу та / або оцінки інформації, отриманої або породженої спостереженням, досвідом, під час роздумів чи комунікації, як орієнтир для переконання і дії (за М. Скривен і Р. Поль) та інші.

Ознаками критичного мислення, як зазначають численні дослідники, виступає здатність аналізувати реальні ситуації, формулювати альтернативні

способи розв'язання завдань, здійснювати їх порівняння та оцінку, визначати сильні й слабкі сторони кожного варіанта та обирати оптимальний. Важливим проявом критичного мислення є також уміння приймати самостійні рішення та прогнозувати їх можливі наслідки.

До його суттєвих характеристик належить здатність аналізувати інформацію, отриману з різних джерел, з урахуванням її достовірності, точності та релевантності до конкретної проблеми; вести аргументовану дискусію, логічно й послідовно висловлювати власні думки, обґрунтовувати позицію та водночас враховувати альтернативні погляди. Крім того, критичне мислення передбачає вміння розпізнавати суперечливі дані, судження й аргументи, виявляти та виправляти помилки як у чужих міркуваннях, так і у власних.

Український педагог Т. Грінченко стверджує, що «у музичному виконавстві роль критичного мислення є основоположною, оскільки сутність цього процесу полягає в реалізації таких дій: виконання, слуховий контроль, самооцінка. Окрім того, будь яке виконання музичного твору впливає на слухачів, викликає в них особисті враження, судження, оцінку, критичну думку» [14].

У музично-педагогічній діяльності критичне мислення студентів розглядається як інтегративна здатність, що забезпечує результативність пізнавальної діяльності, сприяє її практичній реалізації та визначає можливості подальшого вдосконалення. Т. Грінченко наголошує, що в процесі свого становлення майбутні вчителі музичного мистецтва мають «навчатися критично аналізувати й оцінювати свою педагогічну, творчу та особистісну позиції, постійно здійснювати вимір власного знаннєвого потенціалу і таких необхідних педагогічних якостей, як вимогливість, справедливість, організованість, чуйність, ввічливість, доброту тощо» [14].

Слід підкреслити, що критичне й логічне мислення нерідко трактується як тотожні категорії, оскільки обидва феномени характеризуються спільними ознаками та критеріями оцінювання. Проте, на думку Р. Мілян, «критичне мислення є ширшим поняттям, ніж логічне мислення. Логічне мислення є

основою, оскільки включає в себе такі базові операції як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація, систематизація. Критичне мислення передбачає, окрім логічних операцій, критичне ставлення до отриманих результатів, що розширює його характеристики, і таким чином, відрізняє критичне мислення від логічного» [46].

О. Плотницька стверджує, що розвиток критичного та логічного мислення «дозволяє здійснювати оцінку мистецького твору, самооцінку власної діяльності та її результатів. У цьому плані майбутньому фахівцю необхідно засвоїти методологічні та оцінні знання, а також знання операцій логічного мислення» [54].

Узагальнюючи викладене, можна дійти висновку, що інтелектуально-логічний компонент художньо-аналітичних умінь студентів демонструє їхню здатність до мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, класифікація, порівняння, узагальнення тощо), які є основою як навчальної, так і професійної діяльності. Цей компонент відповідає за формування музичного, логічного та критичного мислення. Логічне мислення, що включає базові операції, слугує основою для більш широкого критичного мислення. Розвинене критичне мислення дозволяє здійснювати оцінку мистецького твору, самооцінку власної діяльності та прогнозувати результати, що є ключовим для майбутніх учителів музики. Взаємодія з музикою через відчуття також живить і забезпечує повноцінне функціонування цих мисленнєвих процесів.

Мотиваційно-ціннісний та інтелектуально-логічний складові художньо-аналітичних умінь перебувають у тісному взаємозв'язку з емоційно-почуттєвим компонентом, оскільки творча активність особистості зумовлюється інтеграцією емоційних переживань, мотиваційних детермінант, інтелектуальних ресурсів, а також раціонально-інтелектуальних здібностей і операцій логічного мислення.

Емоційно-почуттєвий компонент характеризується здатністю студента, як виконавця та майбутнього викладача музичного мистецтва, до досягнення емоційно-образного змісту мистецьких, зокрема музичних (інструментальних), творів та емоційного резонування з ними. Ключовими складовими цього

компоненту виступають емоції та почуття, які в свою чергу є реакцією особистості на оточуючу її дійсність. Вони перебувають у тісному взаємозв'язку, проте відрізняються за змістовими характеристиками та формами переживання.

У навчальному посібнику «Загальна психологія» С. Максименка визначено, що: «емоція – це загальна активна форма переживання організмом своєї життєдіяльності; почуття – це специфічні людські, узагальнені переживання ставлення до людських потреб, задоволення або незадоволення яких викликає позитивні або негативні емоції: радість, любов, гордість або сум, гнів, сором тощо» [42, с. 211].

Емоції поділяють на прості та складні. Прості емоційні стани виявляються у відчуттях задоволення від їжі, бадьорості, втоми, болю та інших безпосередніх переживаннях, характерних як для людини, так і для тварин. Складні емоції формуються внаслідок осмислення суб'єктом життєвого значення об'єкта, що їх зумовив: прикладом можуть слугувати естетичні переживання від сприймання творів мистецтва, зокрема музики.

Визначальною особливістю емоцій і почуттів є їхня здатність повністю «захоплювати» особистість. Виконуючи функцію швидкої інтеграції всіх психофізіологічних процесів, емоції виступають сигналами про сприятливі чи несприятливі впливи на організм, що зумовлює їх універсальне значення у життєдіяльності людини. Охоплюючи спектр переживань від глибоких страждань до найвищих форм радості та соціальної єдності, емоції можуть мати як конструктивний ефект, підвищуючи активність організму, так і деструктивний, спричиняючи пригнічення його функцій.

«Сучасними психологами встановлено, що коли активно не розвивається права півкуля головного мозку, яка визначає розвиток художніх здібностей, художньо-образного мислення, то недостатньо розвивається і ліва, яка відповідає за логічне мислення, тотожне інтелектуальності, аналітичності, раціоналізму. Цілісність образу, інтуїція, чуттєвість, метафоричність, дивергентність, екзистенціальність – всі ці характеристики правої півкулі при продукуванні

розумової діяльності поєднуються зі злиттям почуттів, передбаченням, вибухом емоцій як видом емоційного переключення» [54] – зазначає О. Плотницька.

Варто також звернути увагу на її твердження, що саме «у поєднанні чуттєво-емоційних та раціонально-інтелектуальних здібностей розкривається загадка естетичного смаку, яка має вирішальне значення в діяльності людини. Особлива риса естетичного освоєння світу – це емоційна насиченість естетичного пізнання. Шлях естетичного осягнення дійсності починається безпосередньо з естетичного сприйняття, головний інструмент якого – людська чуттєвість. Саме через естетичне сприйняття здійснюється постійний емоційний зв'язок зі світом, на основі чого відбувається усвідомлення індивідом естетичних властивостей дійсності» [54].

У процесі інструментальної підготовки студенти мистецьких спеціальностей ЗВО осягають закладені в музичні інструментальні твори емоційні смисли, що в свою чергу, уможливорює розкриття та передачу їх образного змісту. Музичні твори вирізняються широким спектром емоційно-образних характеристик, серед яких можуть бути веселість, смуток, ніжність, спокій, урочистість, мужність, схвильованість, серйозність, таємничість, тривожність тощо. Кожна з цих характеристик набуває індивідуальних відтінків: наприклад, веселість може виявлятися як урочисто-святкова, жартівливо-безтурботна чи танцювальна; урочистість – як радісна або ж як урочисто-скорботна.

Український науковець-дослідник О. Калішук стверджує, що «осягнення емоційно-образного змісту твору здійснюється завдяки реалізації двох задач. Перша з них – інтелектуальна, яка полягає у тому, щоб зрозуміти та усвідомити задум композитора. Втілення цієї задачі повинно трансформуватися в сферу наступної емоційної задачі, яка характеризується емоційними переживаннями авторського задуму» [26]. Таким чином студент-музикант виражає власне емоційне ставлення до певного музичного твору.

Емоційне резонування – це здатність особистості відгукуватись на різні емоційні стани партнерів [90, с. 142]. Вітчизняний педагог-практик Т. Строгаль

вважає, що «емоційний резонанс між людьми зумовлює додавання їхньої енергії, яка закладена в емоціях, а також стимулює додатковий психологічний ефект взаємодії – синергізм» [68, с. 60]. «Синергізм можливий в ситуації, коли емоційна сприйнятливості партнерів у виконавській діяльності має форму емоційної чуйності, що заражає один одного своїми почуттями та переживанням» [26] – зазначає О. Калішук.

Почуття становлять провідні емоційно-сміслові утворення особистості, які традиційно класифікують на дві групи: до першої належать емоції, зумовлені базовими інстинктивними потребами, тоді як друга охоплює моральні, естетичні, праксичні та інтелектуальні прояви, що відображають вищий рівень емоційного життя.

С. Максименко у навчальному посібнику «Загальна психологія» зазначає, що «рівень духовного розвитку людини оцінюють за тим, якою мірою їй властиві ці почуття. У вищих почуттях яскраво виявляються їх інтелектуальні, емоційні та вольові компоненти. Вищі почуття є не лише особистим переживанням, а й засобом виховного впливу на інших» [42, с. 217-218]. Вони відіграють особливо важливу роль у сферах мистецької, зокрема музичної, та художньо-педагогічної діяльності, оскільки забезпечують глибоко особистісне й ціннісно забарвлене ставлення особистості до них.

Загалом, емоційно-почуттєвий компонент художньо-аналітичних умінь охоплює розвиток «емоційного мислення», сприйняття та світосприйняття, формування знань про основи емоційної культури й естетично забарвленої життєдіяльності. Він передбачає гармонійну взаємодію інтелектуального потенціалу, моральних цінностей, чуттєвої сприйнятливості та інтуїції, що забезпечує трансформацію музично-інструментальних та інших мистецьких творів крізь емоційну сферу. Такий підхід сприяє набуттю розуміння їх художньої цінності через багатство емоційних відтінків і вищих почуттів, а також усвідомленню ролі засобів виразності у створенні художнього образу.

Наступним суттєвим складником художньо-аналітичних умінь виступає комунікативно-емпатійний компонент. Він виявляється у здатності до адекватної

передачі партнерові власних емоційних станів та внутрішніх переживань. Комунікативність при цьому постає як ключова характеристика, що є необхідною, як в навчальній, так і у виконавській та художньо-педагогічній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, забезпечуючи готовність до співпраці, а також сприяє розвитку як вербальних, так і невербальних форм взаємодії.

Комунікативна компетентність та сучасні технології спілкування, у процесі інструментальної підготовки, передбачають встановлення контакту зі встановлення контакту із викладачами, з іншими студентами-музикантами та учнями; невербальне спілкування мовою тіла, жестами, мімікою, створення атмосфери довіри невербальними засобами; здатність уміло підтримати, похвалити, покритикувати; розвинену комунікативну емпатію.

Вони є корисними для вироблення у студентів-музикантів вміння аналізувати свій внутрішній стан, внутрішній стан оточуючих, а також внутрішній стан героїв мистецьких, зокрема музичних інструментальних творів, співвідносити свої відчуття з відчуттями інших виконавців, слухачів тощо. Комунікативність у процесі інструментальної підготовки студентів-музикантів є одним із основних засобів набуття та вдосконалення знань, умінь і навичок необхідних у викладацькій діяльності та ансамблевому музикуванні.

Емпатія, як зазначає О. Плотницька, «становить ядро комунікації і є перцептивно-рефлекторною здібністю, що обумовлює можливість проникнення суб'єкта спілкування в індивідуальну своєрідність особистості об'єкта спілкування та розуміння при цьому самого себе. У комунікативній діяльності емпатія сприяє збалансованості міжособистісних відносин, підвищенню комунікативної компетентності, збільшує здатність людини переконувати; допомагає перебороти психологічний захист іншого; розширює уявлення про життя інших; збагачує власний емоційний досвід; розвиває особистість і систему її цінностей» [54].

Український викладач О. Гудзь стверджує, що «емпатія є передумовою успішної комунікації як на особистісному, так і на професійному рівнях» [16].

Емпатія визначає здатність індивіда співпереживати почуття жалю чи смутку в ситуаціях, що безпосередньо його не стосуються, але пов'язані з емоційним станом іншої людини. Такий механізм відображає гуманістичну спрямованість особистості, яка виявляється у вмінні слухати й розуміти іншого, враховувати його індивідуальні особливості та прогнозувати відповідні емоційні реакції.

Мистецтво постає як особлива форма художньої реальності, у якій дійсність відображається через систему образів і засобів художньої мови. Сприйняття мистецького твору передбачає проникнення у внутрішній світ іншої особистості – митця чи художнього героя, репрезентований через символічні засоби, властиві певному виду мистецтва. «Відповідно, проникнення в образний світ твору - це проникнення в емоції та думки іншого» [16] – стверджує О. Гудзь.

Відтак пізнання мистецтва, зокрема музично-інструментального, ґрунтується на механізмах емпатії та постає як специфічна форма психічної діяльності, що визначається поняттям художньої емпатії, яку сучасний дослідник У Ціжуй визначає, як «процес співпереживання художніх явищ» [71]. Створення художнього образу є неможливим без емпатійного переживання, оскільки художня емпатія виступає невід'ємною характеристикою митця. Вона виявляється у здатності трансформувати власні емоційні стани в об'єктивні засоби вираження образного змісту (колір, форма, звук, рух тощо).

Вітчизняний дослідник Т. Матюх зазначає: «Створення художнього образу через емпатію – це процес становлення себе в іншому. Відповідно, і процес сприйняття цього образу – становлення іншого в собі. Рецепція образу є повноцінним художнім пошуком, побудованим на асоціаціях, спогадах, переживаннях, роздумах, є співтворчістю, що вимагає естетичних і моральних зусиль. І створення, і співтворчість – наповнені емпатією і без неї не можливі» [45, с. 80]. Ця думка має принципове значення для осмислення сутності художньої емпатії, оскільки всі форми осягнення художнього образу – сприймання, інтерпретація, репрезентація та творення – у своїй основі спираються на емпатійні акти.

Художня емпатія, у контексті майбутньої педагогічної діяльності, як стверджує О. Гудзь – «це не тільки процес співпереживання з учнями художніх явищ, а й «процес сприяння співпереживанню учнями художніх явищ у процесі художньо- педагогічної комунікації. Вчитель музичного мистецтва має бути здатний до власного глибоко емоційного відгуку на зміст твору, що досягається. Також він має розвивати в учнів здатність до особистісного, яскравого емоційного реагування на емоційно-образний зміст музики» [16].

Інструментальна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва становить особливу основу для формування художньої емпатії, оскільки емоційно-почуттєва сфера студентів безпосередньо впливає на якість виконавської інтерпретації та глибину художнього осмислення музичного твору. У процесі навчання акцент робиться на засвоєнні механізмів звукоутворення, опануванні виражальних засобів інструментальної гри та оволодінні прийомами технічно вираженого виконання. Водночас технічна складова виконавської діяльності розглядається як підпорядкована художньо-інтерпретаційним завданням, адже розвиток виконавської майстерності не може бути відірваним від головної мети – втілення художнього образу. Художній образ, що акумулює емоційно-ціннісний зміст музики, потребує сформованої здатності до емпатійного сприйняття, тоді як сама художня емпатія найповніше розвивається у процесі інтерпретаційної роботи над музичним матеріалом.

Таким чином, комунікативно-емпатійний компонент художньо-аналітичних умінь студентів-музикантів забезпечує оволодіння різноманітними формами взаємодії з мистецькими творами, зокрема музичними, сприяє підвищенню рівня емоційно-комунікативної культури, формує здатність до емпатійного проникнення у світ авторського задуму. У структурі майбутньої професійної діяльності цей компонент зумовлює розвиток та прояв таких особистісних якостей, як експресивність, екстравертованість, тактовність, доброзичливість, педагогічна чутливість, спостережливість та інтелігентність тощо.

Останнім, але не менш важливим у структурі художньо-аналітичних умінь, є і креативно-інтерпретаційний компонент, який, на нашу думку, розвивається в процесі інтерпретаційної діяльності, творчого переосмислення музичного тексту, імпровізації, варіативного опрацювання матеріалу музичних творів.

Перша складова компоненту – креативність – «знайшла досить широке висвітлення у працях багатьох учених. Її досліджують у контексті проблем творчості, творчого мислення, розвитком творчих здібностей особистості, обдарованості» [31, с. 8]. У наукових джерелах термін «креативний» розглядається крізь призму поняття «творчий», а його походження зумовлюється латинським *creation*, що означає творення [50, с. 324].

Достатньо ґрунтовно даний феномен було досліджено в працях вітчизняної дослідниці Т. Косенко яка визначає креативність як «динамічну, якість особистості, що визначає її здатність до творчості в будь-яких сферах людської діяльності; вона виявлятися у мисленні, емоційно-вольових реакціях, діях; є необхідною умовою самореалізації особистості та вияву людиною власної індивідуальності; креативність характеризує спроможність впроваджувати нові ідеї, здатність відмовитись від стереотипів, відображає внутрішню мотивацію до творчої діяльності» [31, с. 17].

Важливо зазначити, що поняття «креативність» та «творчість» не є тотожними. «Деякі вчені взагалі не визнають факт існування креативності. Творчість вони розглядають у контексті певного виду діяльності, як то художня, наукова чи технічна. Відтак творчість пов'язана із особливостями певного виду діяльності, а універсальних здібностей, що дозволяли б займатись творчістю у будь якій сфері не існує. Інші вчені навпаки, підкреслюють важливість креативності як універсальної здібності, що дозволяє виявляти творчість не зумовлюючись діяльністю» [31, с. 11]. – стверджує Т. Косенко.

Як зазначають сучасні науковці Р. Савченко та Ю. Савченко «під креативністю, підкреслюючи її багатогранність, найчастіше розуміють різні здібності, такі як винахідливість, оригінальність, фантазія, інтуїція, здатність

розв'язання проблем а також інтегративна здатність, що вбирає декілька здібностей» [62].

Креативність, як особистісна характеристика, пронизує всі аспекти поведінки та діяльності індивіда, будучи тісно пов'язаною з індивідуальними особливостями психічних процесів, зокрема мисленням, сприйманням, уявою, емоціями, відчуттями, пам'яттю, увагою та вольовими якостями. Ці процеси слугують основою для досягнення творчих результатів у різних видах діяльності.

Креативність часто порівнюється з інтелектом:

- окремих творчих здібностей немає. Творча активність особистості визначається її когнітивною обдарованістю, мотивацією, цінностями, чутливістю до проблем, незалежністю у ситуації вибору [66];

- творчі здібності існують самостійно и практично не залежать від інтелекту. Творчі здібності, згідно з прихильниками даної позиції, виявляються по досягненню певного рівня інтелекту (за Е. Торренсом, при $IQ < 120$). Існують творці з низьким рівнем інтелекту, але є інтелектуали з низьким рівнем творчості [91];

- творчі здібності адекватні інтелектуальним: чим вище креативність тим вище інтелект, і навпаки. Окремих творчих процесів без відповідних інтелектуальних процесів не існує [77].

У межах музично-методичної науки креативність трактується як здатність суб'єкта до творчого мислення, конструктивного й оригінального розв'язання завдань, а також до рефлексивного осмислення власного виконавського та життєвого досвіду. У контексті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва креативність виявляється як здатність до особистісно зумовленого художнього спілкування з музичним мистецтвом, зокрема інструментальним, суб'єктивного інтерпретування художньої дійсності та глибокого світоглядного переживання.

Креативність майбутнього вчителя музичного мистецтва в навчальній діяльності виявляється через зацікавленість, цілеспрямованість, здатність до прийняття самостійних рішень у ситуаціях вибору, оригінальність мислення,

схильність до пошуку нестандартних шляхів розв'язання завдань, автономність у процесі їх реалізації, незалежність суджень, а також уміння прогнозувати можливі наслідки прийнятих рішень. Належний рівень розвитку креативності у студента забезпечує ефективне опанування творчими стратегіями подолання стереотипів у майбутній музично-педагогічній діяльності та сприяє його успішній самореалізації як особистості.

Розвиток креативності у студентів значною мірою залежить від рівня сформованості їхньої професійної самосвідомості. Усвідомлення майбутніми фахівцями необхідних для художньо-творчої діяльності особистісних якостей і ступеня їх наявності у власній психічній структурі, що в свою чергу створює передумови для цілеспрямованого саморозвитку. Креативність формується в процесі активної діяльності, тісно пов'язаної з її провідними мотивами, й виявляється у прагненні до творчості як процесу самовираження, духовного зростання та самореалізації.

Креативний компонент охоплює розвиток художньо-творчих умінь (зокрема виконавських та імпровізаційних), які сприяють формуванню таких професійно значущих якостей, як емпатія, артистизм, рефлексивність, самостійність, творча активність та ініціативність. Цей компонент вказує не лише на здатність до естетичного споживання, але й на готовність до активної художньої дії, реалізації власних переконань та досягнення самореалізації у виконавській та педагогічній діяльності.

У процесі інструментальної підготовки прояв креативності виявляється через високий рівень творчо-виконавської активності, що зумовлює застосування інтерпретаційних здібностей у процесі виконання інструментальних творів, як внутрішньої потреби особистості. Це, своєю чергою, сприяє набуттю практичного досвіду та розширенню художнього світогляду.

Термін «інтерпретація» (від лат. *interpretatio* – тлумачення, розкриття змісту, пояснення) активно використовується в сучасному науковому дискурсі та охоплює широкий спектр значень. Незважаючи на варіативність підходів, усі

його трактування об'єднує спрямованість на процеси розуміння та осмислення інформації.

Поняття музичної та загалом художньої інтерпретації охоплює широкий спектр значень, а проблема її осмислення потребує безперервного наукового аналізу та періодичного перегляду методологічних підходів у зв'язку з динамічними змінами в різних сферах життєдіяльності сучасної людини. Вітчизняний викладач-практик М. Гейченко, спираючись на навчальний посібник «Основи викладання мистецьких дисциплін» (за ред. О.П. Рудницької), визначає поняття інтерпретація як «самостійне творче розкриття смислу художнього твору, відображене в його виконанні (виконавська інтерпретація) або в словесному судженні (вербальна інтерпретація)» [7].

Інтерпретація музичних інструментальних творів це процес і результат складної інструментально-виконавської діяльності, що не належить до сфери вроджених здібностей. У процесі професійної підготовки майбутні вчителі музичного мистецтва мають опанувати як виконавські, так і вербальні форми інтерпретації. Здатність до інтерпретації інструментального твору передбачає насамперед створення його художнього образу, що реалізується у двох основних напрямках: перший ґрунтується на концептуально-смысловому комплексі, який знаходить вираження у вербальній формі; другий пов'язаний із виконавським трактуванням музичного твору.

Інтерпретація музичних творів як специфічна форма художнього пізнання значно інтенсивніше, ніж інші види навчальної діяльності, активізує процеси музичного мислення, інтегруючи в них смислові компоненти світогляду, світосприйняття та світовідчуття. Така особливість зумовлена тим, що інтерпретаційна діяльність безпосередньо пов'язана зі створенням художнього образу у свідомості суб'єкта та виявленням його особистісного ставлення до об'єкта пізнання. Осягнення музичного твору постає як акт творчої трансформації художньої інформації, власних емоційних переживань, роздумів і досвіду.

«У зв'язку з цим, в процесі інструментально-виконавської підготовки вчителів музики необхідно звернути увагу на процесуальну сторону вивчення музичного матеріалу, його творчого переосмислення в виконавській діяльності. Важливо, щоб сам процес, а не тільки результат став особистим для кожного окремого студента. Таким чином відбувається становлення інтерпретаційних, методико-педагогічних та особистісних якостей майбутнього вчителя музики» [87] – стверджують вітчизняні науковці О. Щолокова, Н. Мозгальова, І. Барановська.

Феномен музичної інтерпретації досить широко було досліджено в працях українського науковця В. Москаленко. Він виділяє наступні різновиди інтерпретації: слухацьку, редакторську, виконавську, композиторську, режисерську, технологічну та музикознавчу а також виконавське перекладення. У контексті нашого дослідження ми вважаємо доцільним розглянути саме виконавську та музикознавчу (вербальну) різновиди інтерпретації музичного твору.

Музикознавча інтерпретація – «це єдиний різновид, у якому версія музичного твору виражається «не музичною», найчастіше вербальною мовою» [48, с. 10]. Вербальна інтерпретація, на нашу думку, являє собою вид творчої діяльності, у межах якої концептуальне осмислення змісту музичного твору реалізується шляхом його письмового або усного мовного відтворення. Вітчизняний викладач практик Н. Кожбахтєєва стверджує, «що складність вербальної інтерпретації музики полягає в тому, що змістом музики є не її звукова тканина, а емоції» [29]. До того ж, психологи підкреслюють, що вербальна інтерпретація музичного твору стає можливою лише за умов наявності достатнього рівня сформованого музичного сприйняття та глибокого усвідомлення його змісту.

Вміння вербально осмислювати музичні твори та пояснювати, коментувати їх виконання є одним із важливих компонентів інструментальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Вербальна інтерпретація може проявлятися в процесі словесного аналізу, зокрема, у формі методично

обґрунтованого виконавського (вербального) пояснення художніх, технічних особливостей музичного твору. Такі коментарі мають бути логічно структурованим, образно насиченим, технічно точним і емоційно вмотивованим, адже орієнтовані на розкриття змісту інструментального твору.

У процесі інструментальної підготовки, в межах дисциплін «Основний музичний інструмент» та «Інструментальне виконавство з методикою викладання», здійснюється цілеспрямована робота над створенням різних моделей вербальної інтерпретації. Інформаційне поле цього виду діяльності є багатокomпонентним і включає такі змістові аспекти:

- історія створення інструментального твору та особливості його виконавської традиції;
- контекстуально значущі історико-культурні та соціально-побутові відомості;
- аналіз жанрово-формотворчих характеристик та їх вплив на виконавську трактовку;
- опис образно-тематичного матеріалу з урахуванням специфіки інструментального втілення та технічних засобів виразності.

Центральним елементом вербальної інтерпретації музичного твору є характеристика його образно-тематичного змісту, під яким розуміється цілісний комплекс засобів музичної виразності, що формує тему та її структурні компоненти. Дотримання мовної нормативності передбачає адекватний добір лексичних одиниць і їх коректну сполучуваність. На підставі практичних спостережень можна констатувати, що майбутні педагоги музичного мистецтва нерідко порушують ці вимоги (внаслідок обмеженого обсягу теоретичних знань, недосконалості мовленнєвого досвіду, недостатнього словникового ресурсу, невміння логічно формулювати та виражати власні судження), що, у свою чергу, зумовлює викривлене розуміння елементів музичної мови та їх семантичного наповнення.

Актуалізація вербальної інтерпретації музики як складової професійної компетентності зумовлює необхідність модернізації процесу підготовки

майбутніх учителів у напрямі обґрунтованого вибору форм і методів, що забезпечують результативне опанування зазначеним умінням. Здатність кваліфіковано формулювати усні й письмові судження про музику є вагомим показником загальної культурної освіченості, а для педагога музичного мистецтва – одним із ключових елементів багатокomпонентної професійної діяльності у сфері музичного навчання і виховання.

Питання виконавської інтерпретації посідає ключове місце у сучасних музикознавчих дослідженнях. В. Москаленко визначає, що виконавська інтерпретація «виражається творчим прочитанням та озвучуванням музичного твору без порушення внутрішньої структури і заміни задуманого композитором інструментарію» [48, с.9]. У цьому контексті дослідник посилається на афоризм Ф. Бузоні: «Виконання твору – теж транскрипція», підкреслюючи, що «у наведених слова відчувається стремління підкреслити творчий характер музично-виконавського мистецтва» [48, с.9].

Розвиваючи цю думку, І. Єфремова та Л. Столярчук зауважують, що «виконавська інтерпретація є поступовим переходом від аналізу музики на основі письмового запису до її вивчення як інтонованого феномена, що звучить» [21]. Такий підхід ґрунтується на інтонаційно-смисловому опрацюванні музичного матеріалу у поєднанні з професійною виконавською компетентністю та розглядається як вищий рівень розвитку музичного мислення.

У процесі виконання відбувається трансформація нотного тексту в інтонаційно-звукову реальність, що надає музиці матеріального звучання та глибинного смислового наповнення. Виконавський акт у цьому випадку функціонує як синтез усіх рівнів музичної діяльності, забезпечуючи розгортання авторського задуму до параметрів завершеної художньої форми.

Український педагог-практик О. Горбенко підкреслює особливу емоційно-образну природу виконавського процесу: «Виконуючи музичний твір, виконавець проживає разом з автором, проймається його почуттями, перевтілюється в художній образ, ідентифікує себе з ним» [12]. Таке переживання характерне для всіх різновидів виконавської діяльності –

інструментальної, вокальної, хорової тощо – і значною мірою залежить від рівня розвитку асоціативно-образного мислення, здатності до творчої інтерпретації та володіння художньо-технічними засобами виконання.

Науковці О. Вороновська та Чи Синьюй справедливо зазначають, що «загальновідомо, що музично-виконавська діяльність студентів-музикантів несе великий потенціал для розкриття їх індивідуально творчих можливостей. Увесь процес, включаючи як остаточне виконання музичного твору, так і підготовку до нього, стає для студента індивідуальною творчістю, в якій формуються його художні та аналітичні вміння» [6].

Таким чином, педагогічна активізація інтерпретаційного процесу сприяє розвитку особистісно-творчих якостей студентів, стимулює їхнє художнє мислення, збагачує обсяг професійних знань і забезпечує формування інтегративних художньо-аналітичних умінь. Залучення до інтерпретаційної діяльності стає засобом творчої взаємодії з музичним образом, композиторським задумом, культурно-історичним контекстом.

В цій перспективі цілком закономірною є позиція вітчизняних дослідників О. Щолокової, Н. Мозгальнової та І. Барановської, які наголошують, що «будучи художнім способом пізнання, інтерпретація музичних творів, в більшій мірі ніж інші види навчальної діяльності активізує процеси музичного мислення із усіма смисловими компонентами світогляду, світосприйняття та світовідчуття» [87]. Саме у цьому процесі відбувається перетворення художньої інформації на особистісно засвоєний досвід, наповнений індивідуальними емоційно-ціннісними смислами.

З огляду на це, інструментально-виконавська підготовка майбутнього вчителя музики має бути орієнтована не лише на кінцевий результат, але й на сам процес інтерпретації як особистісно значущий творчий акт. Такий підхід забезпечує становлення не лише інтерпретаційних умінь, а й методико-педагогічних та світоглядно-ціннісних якостей майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Усі структурні компоненти художньо-аналітичних умінь функціонують не є ізольованими, а функціонують як цілісна система, в якій кожен елемент є необхідним, забезпечуючи взаємодію та ефективність інших складників, що беруть участь у процесі художньо-аналітичної діяльності.

Орієнтація сучасної інструментальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлює необхідність цілісного осмислення ролі художньо-аналітичних умінь як ключового компонента професійної компетентності. У процесі роботи над навчально-виконавським репертуаром студенти мають опановувати не лише технічні аспекти гри на інструменті, але й здатність до глибокого художнього аналізу музичного тексту.

Як слушно наголошує В. Ревенчук: «уміння аналізувати твір – це не вроджена якість, це набуте уміння, яке формується у процесі безпосередньої практичної роботи над музичним твором. Однак для того, щоб аналізувати твір, необхідно усвідомлювати предмет аналізу. Предметом аналізу є дослідження музичного твору як художнього цілого з боку змісту, стилю, форми, музичної мови та її елементів» [59]. Отже, художньо-аналітичні вміння функціонують як методологічний інструмент осмислення змісту музичного твору та визначають якість його інтерпретації.

У контексті інструментальної підготовки художньо-аналітична компетентність проявляється через здатність студента оперувати музично-теоретичними поняттями, інтерпретувати семантичні коди музичної мови, співвідносити виконавські завдання з художнім задумом композитора. Така діяльність передбачає вміння поєднувати аналіз змісту, стильових ознак, жанрової природи та структурно-інтонаційної організації твору з виконавською реалізацією.

У цьому аспекті надзвичайно значущим є твердження дослідників О. Вороновської та Чи Синьюй, які визначають аналітичні та художні уміння як «метапредметні, тобто універсальні вміння музикантів усіх спеціальностей» [81]. Розвиток окреслених метапредметних умінь здійснюється протягом усього періоду професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

О. Вороновська та Чи Синьуй стверджують, що «ці вміння формуються на предметах виконавського та теоретичного циклів та є метою навчання здобувачів будь-якої спеціальності. Інтеграція цих умінь дозволить майбутнім фахівцям після завершення навчання стати самостійними та затребуваними фахівцями у обраному вигляді музичної діяльності» [81].

Аналітична стадія інтерпретаційного процесу спрямована на смислове «розшифрування» художньої ідеї твору, виявлення взаємозв'язків між засобами музичної виразності, історико-культурним контекстом та композиторським стилем. Виконавська стадія, в свою чергу, орієнтована на пошук відповідних техніко-виразових засобів втілення цієї ідеї у звучанні. Таким чином, художньо-аналітичні вміння виступають посередником між інтелектуальним розумінням музичного змісту та його сценічною реалізацією.

Однією з характерних ознак сформованості художньо-аналітичного мислення є здатність до вербалізації образно-емоційної сфери музики. Як засвідчує педагогічна практика, саме вербалізація змісту твору викликає труднощі у студентів-музикантів, хоча вона є необхідною умовою усвідомленого виконавського рішення. Артикуляція музичних образів через відповідні епітети, визначення характеру звучання, точне використання термінологічного апарату формують підґрунтя для осмисленої інтерпретації. У цьому контексті важливим є також вміння виокремлювати та охарактеризувати елементи музичної мови – ладо-тональну організацію, метроритм, фактуру, тембрально-динамічні властивості – і зіставляти їх з художнім змістом твору.

Аналіз стилістичних, жанрових та національно-культурних параметрів музичного матеріалу розширює художнє мислення студента, дозволяє усвідомити твір як феномен певної історико-естетичної епохи. Такий підхід забезпечує комплексність інструментальної підготовки, перетворюючи процес розучування твору з техніко-репродуктивної діяльності на акт художнього пізнання.

Загалом, художньо-аналітичні вміння майбутніх учителів музичного мистецтва відіграють ключову роль у процесі пізнання музичних, зокрема

інструментальних творів, розкритті системи художніх образів та виявленні концептуальної своєрідності кожного твору, що вивчається на заняттях з інструментального-виконавства. Засвоєння основ художньо-аналітичної діяльності не лише сприяє ґрунтовному усвідомленню складної та багатовимірної природи музичного мистецтва, а й формує фундамент його професійної викладацько-виконавської компетентності. Цілеспрямоване формування художньо-аналітичних умінь забезпечує становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва як самостійного, рефлексивного інтерпретатора, здатного не лише професійно виконати музичний твір, але й осмислити його у культурно-естетичному вимірі.

Узагальнюючи викладене, можемо стверджувати, що художньо-аналітичні вміння становлять невід'ємну складову системи інтелектуальних умінь майбутнього фахівця музичного мистецтва та виконують ключову роль у його професійній підготовці. Їх структура корелює зі структурою художньо-виконавської та художньо-педагогічної діяльності, оскільки всі її компоненти відповідають базовим професійно-особистісним характеристикам музиканта-виконавця та педагога й забезпечують перехід від механічного опанування виконавських навичок до свідомої, інтерпретаційно збагаченої музично-педагогічної та/або музично-виконавської практики.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

У першому розділі нашої кваліфікаційної роботи проаналізовано різногалузеві наукові джерела, присвячені проблематиці формування професійних умінь студентів в процесі інструментальної підготовки в закладах вищої освіти. На основі проведеного аналізу було узагальнено зміст ключових понять: «уміння», «аналітичні уміння», «музично-аналітичні уміння», «художні уміння», «художньо-аналітичні уміння», «творчі уміння» та «художньо-творчі уміння».

Ми визначили, що художньо-аналітичні уміння становлять невід'ємну складову системи інтелектуальних умінь майбутніх фахівців музичного мистецтва. Дані уміння передбачають інтегративну здатність здійснювати логіко-аналітичні, художньо-творчі та інтерпретаційно-виконавчі дії у педагогічних та виконавчих формах музичної діяльності.

У ході опрацювання наукових праць вітчизняних дослідників встановлено, що зазначені поняття неодноразово ставали предметом дослідження у педагогічній (М. Гриньова, Н. Скрипченко, В. Ружицький, І. Шинтяпіна, О. Плотницька), психологічній (Є. Мілерян, В. Онищук, М. Фіцула, Г. Балл), музикознавчій (О. Вороновська, Г. Дідич, М. Пшеничних, Н. Дермельова, О. Спіліоті) літературі, а також у методичних працях, присвячених проблемам музичного виховання (В. Жамардій, Н. Прушковська, О. Рудницька, Л. Масол, Г. Падалка).

З'ясовано, що у більшості педагогічних дослідженнях увага зосереджується на формуванні художньо-аналітичних умінь у контексті навчальної та майбутньої музично-педагогічної діяльності (О. Вороновська, О. Плотницька, Ч. Синьйой). Водночас питання формування цих умінь у студентів в закладах вищої освіти у процесі інструментальної підготовки залишається недостатньо висвітленими.

У результаті проведеного теоретичного аналізу з'ясовано, що художньо-аналітичні уміння відіграють провідну роль у процесі пізнання музичних зокрема інструментальних творів, розкритті системи художніх образів і виявленні концептуальної своєрідності кожного музичного твору, який опрацьовується у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Було визначено структуру художньо-аналітичних умінь, яка складається з п'яти взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісно, інтелектуально-логічного, емоційно-почуттєвого, комунікативно-емпатійного та креативно-інтерпретаційного. Зазначені структурні компоненти інтегрують аналітичне мислення, музично-теоретичні знання та художньо-інтерпретаційний досвід у єдиний когнітивно-творчий процес в межах якого майбутні фахівці музичного

мистецтва глибоко занурюються художньо-сміслову структуру музичних творів, розкриваючи їх стильові, жанрові та семантичні виміри.

Комплексна взаємодія цих компонентів забезпечує формування цілісного художньо-аналітичного підходу в процесі роботи над інструментальними творами, сприяє розвитку здатності до рефлексивного осмислення власних інтерпретаційних рішень. Таким чином, художньо-аналітична компетентність постає системоутворювальним і концептуально значущим чинником фахової підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Художньо-аналітичні уміння не лише забезпечують глибоке естетичне переживання та формування ціннісних орієнтирів у процесі досягнення шедеврів музичного мистецтва, а й забезпечують здатність майбутнього фахівця бути носієм високої музично-естетичної культури й активним суб'єктом художнього пізнання.

РОЗДІЛ 2.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ
ХУДОЖНЬО-АНАЛІТИЧНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ
В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Критерії та рівні сформованості художньо-аналітичних умінь студентів

Для діагностики рівнів сформованості художньо-аналітичних умінь студентів у процесі вивчення творів українських композиторів на заняттях з інструментального виконавства нами було проведено констатувальний експеримент. У дослідженні взяли участь 40 здобувачів денної та заочної форм навчання спеціальностей 014.13 Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво) та 025 Музичне мистецтво Навчально-наукового педагогічного інституту імені В.О. Сухомлинського Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Теоретичною основою для проведення констатуючого експерименту стали положення, розглянуті у попередніх розділах. Розроблення спеціального діагностичного апарату здійснювалося з урахуванням сутнісних характеристик і чинників взаємодії структурних компонентів досліджуваного феномена – мотиваційно-ціннісного, інтелектуально-логічного, емоційно-почуттєвого, комунікативно-емпатійного та креативно-інтерпретаційного. Визначення цих компонентів дало змогу конкретизувати ознаки, за якими кожен із них проявляється у структурі художньо-аналітичних умінь.

Концептуальна основа експерименту ґрунтувалася на ідеї розгляду художньо-аналітичних умінь як інтегративного особистісного утворення, формування якого зумовлюється взаємодією «внутрішніх» і «зовнішніх» детермінант. Такий підхід дав можливість осмислювати досліджуване явище як цілісну систему, у межах якої всі структурні компоненти перебувають у тісній взаємозалежності.

Зазначимо, що ефективність процесу формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва значною мірою залежить від визначення рівневої характеристики цього процесу. Вона відображає якість оволодіння студентами відповідними вміннями та встановлюється через оцінні показники змін, що відбуваються у структурі компонентів і ступені їх сформованості. Об'єктивне вимірювання рівня можливе лише за умови наявності чітко визначених критеріїв, які виконують функцію «мірила оцінювання» досліджуваного явища.

Таким чином, рівнева характеристика сформованості художньо-аналітичних умінь передбачає створення відповідного критеріального апарату, який забезпечує можливість фіксувати не лише поточний стан розвитку феномена, а й динаміку його змін у процесі навчання. Відомо, що саме критерії виступають основним інструментом вимірювання ступеня сформованості певного явища, адже вони відображають його сутнісні, стійкі характеристики та дозволяють виявити закономірності розвитку.

У науково-довідковій літературі поняття «критерій» трактується як «мірило достовірності людських знань, їх відповідності об'єктивній дійсності» [33, с. 378]. Це визначення підкреслює епістемологічний аспект критерію як засобу перевірки істинності знання та його відповідності реальності.

У педагогічних дослідженнях поняття «критерій» тісно пов'язане з показниками, які конкретизують рівень сформованості певних якостей або умінь. Як зазначає Чи Синьюй, «показники, що фіксують певний рівень сформованості критерію, є його кількісним та якісним вираженням. Показники свідчать про наявність чи відсутність певної ознаки (властивості) критерію, а також відображають міру чи ступінь її сформованості» [82, с. 140].

Такий підхід дозволяє розглядати систему критеріїв і показників як цілісну, гіпотетично ідеальну модель сформованості художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. У цьому контексті критеріальні засади виступають методологічним інструментом оцінювання професійної підготовки студентів.

Отже, у межах нашого кваліфікаційного дослідження під «критеріями» розуміється сукупність показників, що визначають індивідуальний рівень сформованості художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

На цій основі було виокремлено наступні критерії сформованості зазначених умінь у майбутніх фахівців музичного мистецтва, а саме:

мотиваційно-ціннісний – спрямований на оцінювання рівня усвідомленої мотивації студентів до здійснення художньо-аналітичної діяльності в процесі інструментальної підготовки. Він охоплює наявність внутрішньої потреби в пізнанні художнього змісту музичних інструментальних творів, орієнтацію на цінності музичного інструментального мистецтва, сформованість естетичних переконань та установок на саморозвиток, зацікавленість вивченням інструментального мистецтва;

інтелектуально-логічний – відображає глибину і системність знань студентів про закономірності музичного мистецтва, вміння логічно осмислювати структуру, стиль і зміст музичного твору. У межах цього критерію оцінювався рівень володіння музично-теоретичними знаннями, здатність застосовувати інтелектуальні операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення у процесі роботи над музичним матеріалом; здатності до глибокого осмислення і розуміння будови музичного твору;

емоційно-почуттєвий – за допомогою якого оцінювалася здатність студентів до емоційного занурення у художній зміст музичного твору, емпатійного переживання образів, усвідомлення їх емоційної насиченості та естетичної цінності, здатність до переживань в осягненні музичних цінностей, їх інтенсивність у процесі аналізу інструментальних творів;

емпатійно-комунікативний – уможлиблює дослідження рівня розвитку комунікативної культури студентів, їх здатність до емпатійного сприйняття та взаємодії у процесі інтерпретації й осмислення інструментальних творів, здатність до співпереживання художнього змісту та створення емоційно довірливої атмосфери у творчому й педагогічному спілкуванні.

креативно-інтерпретаційний – дозволив засвідчити здатність студентів до творчого сприйняття, переосмислення та самостійного трактування художньо змісту інструментальних творів вербальними засобами, вміння створювати оригінальні художньо-інтерпретаційні концепції, поєднувати аналітичне мислення з емоційно-образним переживанням, готовність до здійснення самостійної художньої інтерпретації, рефлексії та самовираження через інтерпретацію інструментальних творів. Особливістю цього критерію є інтеграція емпатійного переживання та рефлексивного осмислення як завершального етапу формування художньо-аналітичного потенціалу майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Для з'ясування фактичного рівня сформованості художньо-аналітичних умінь студентів музикантів було проведено діагностику за кожним із визначених критеріїв. При цьому ми виходили з розуміння того, що вони повинні розкриватися через якісні ознаки та відповідати загальнонауковим принципам аналізу педагогічних явищ, зокрема принципам послідовності, наступності та системності музично-виховного процесу. Враховуючи виокремлені критерії та їх показники, було визначено три основні рівні сформованості художньо-аналітичного потенціалу студентів-музикантів – високий, середній та низький.

Так, з метою визначити рівень спрямованості майбутніх фахівців музичного мистецтва до художньої та аналітичної діяльності в процесі інструментальної підготовки, що уособлює мотиваційно-ціннісний критерій, було застосовано метод анкетування (Додаток А). До анкети входить низка запитань і запропоновані варіанти відповідей, що можна обрати: «Чи вважаєте Ви, що знання, уміння та навички з інструментального виконавства знадобляться Вам у майбутній професійній діяльності?», «Що спонукає Вас відвідувати лекційні, практичні та індивідуальні заняття з інструментального виконавства?», «Що Вас мотивує вивчати нові інструментальні твори?», «Що спонукає Вас сприймати, вивчати, аналізувати та виконувати інструментальні твори в процесі навчання у ЗВО?», «Як Ви вважаєте, для чого здійснювати різні види аналізу (цілісний, історико-стилістичний, жанрово-стильовий, естетико-емоційний,

музично-теоретичний (музикознавчий), виконавський, інтонаційно-семантичний) музичних творів в процесі їх опрацювання?» тощо. Наведемо аналіз результатів відповідей на деякі запитання.

Так, на запитання «Чи вважаєте Ви, що знання, уміння та навички з інструментального виконавства знадобляться Вам у майбутній професійній діяльності?»; 37% опитаних відповіли «так впевнений(а), що знадобляться»; 24% – «скоріше за все знадобляться»; 25% – «не впевнений(а) (50/50)»; 14% – «напевно не знадобляться».

На запитання «Чи виникає у вас потреба сприймати, вивчати, аналізувати та виконувати на інструменті твори, що НЕ ВХОДЯТЬ до програми курсу «Інструментальна підготовка»?» 34% відповіли «інколи, залежно від настрою»; 16% – «періодично»; 18% – «дуже рідко»; 26% – «рідко»; 4 % відповіли «так, постійно».

У контексті дослідження нам цікаво було знати думку студентів щодо такого запитання: «Чи цікавитеся Ви появою нових інструментальних творів українських та/або зарубіжних авторів та чи слідкуєте за творчістю молодих композиторів?» Варто зазначити, що 36% опитаних сказали, що «періодично» цікавляться; 17% – «дуже рідко»; на жаль 44 % – взагалі не цікавляться; і лише 3% – сказали так, постійно».

На запитання «Що спонукає вас аналізувати музичні твори на заняттях з інструментальної підготовки в процесі навчання?» 34% опитаних відповіли «я мушу, бо це обов'язкова складова процесу інструментальної підготовки»; 39 % – «я прагну краще розуміти композиторський задум і глибше відчувати художньо-емоційний зміст інструментальної музики»; 22 % – «бажання бути обізнаним в особливостях інструментального мистецтва»; 5% – «це для мене спосіб самовираження і духовного розвитку через пізнання глибин художнього змісту музики» тощо.

Результати опитування щодо рівня усвідомленої мотивації студентів до оволодіння художньо-аналітичними уміннями в процесі інструментальної підготовки виявили чітку тенденцію у становленні їхніх внутрішніх навчально-

професійних мотивів. Отримані показники розподілилися так: 12 % студентів продемонстрували високий рівень мотивації, 46 % – середній і 42 % – низький.

Переважання середнього рівня мотивації свідчить про загальне усвідомлення студентами значення художньо-аналітичної діяльності для професійного розвитку. Водночас внутрішня потреба у глибокому осмисленні музичного матеріалу ще не сформована достатньою мірою: мотиваційно-ціннісні орієнтації часто обмежуються пізнавальним інтересом, а не стійкими естетичними переконаннями.

Наявність 42 % студентів із низьким рівнем усвідомленої мотивації вказує на домінування зовнішніх стимулів (оцінювання, виконання програмних вимог) та недостатню сформованість художньо-естетичних цінностей. Їхня інструментальна діяльність переважно репродуктивна, без глибокого аналітичного та емоційно-естетичного опрацювання музичного твору.

Студенти з високим рівнем мотивації (12 %) демонструють сформовану внутрішню потребу в художньому пізнанні, стійкі естетичні орієнтації та прагнення до творчого саморозвитку. Для них інструментальна підготовка є засобом професійного й духовного зростання, а аналіз музики – інструментом саморефлексії та інтерпретаційної творчості.

Результати анкетування засвідчують домінування середнього рівня усвідомленої мотивації, що зумовлює потребу у цілеспрямованому педагогічному впливі, спрямованому на поглиблення інтересу до художньо-аналітичної діяльності, формування ціннісних орієнтацій і розвиток естетичного мислення студентів. Водночас наявність групи високо мотивованих здобувачів є позитивним чинником, оскільки саме вони становлять потенціал для подальшого поширення ідей художньо-естетичного розвитку у професійній сфері.

Отримані дані підкреслюють необхідність удосконалення освітнього процесу з метою активізації мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх фахівців музичного мистецтва, що сприятиме підвищенню їхньої аналітичної компетентності та гармонійному особистісному становленню.

Для визначення рівня опанування музично-теоретичними знаннями та вміння їх застосовувати під час аналізу інструментальних творів, що відображає інтелектуально-логічний критерій сформованості художньо-аналітичних умінь, майбутнім фахівцям музичного мистецтва було запропоновано пройти авторський тест (Додаток Б). Його запитання були спрямовані на з'ясування рівня теоретичної підготовки студентів. Крім того, на лекційних заняттях з інструментального виконавства студентам було запропоновано виконати теоретичний аналіз кількох інструментальних творів, щоб оцінити їхню здатність практично застосовувати набуті музично-теоретичні знання.

Для теоретичного аналізу ми підібрали твори українських композиторів різних епох та стилів з чітко окресленими жанровими, стильовими та образними характеристиками: «Соната для скрипки і чембало» (ре мажор) М. Березовського; Прелюдія № 1 із циклу «34 Прелюдії і Фуґи» В. Бібіка; «Український танець» для кларнета і фортепіано Л. Дичко; «Осіньна мелодія» для фортепіано в 4 руки В. Дробязгіна; Прелюдії №№ 8, 10, 14, 18, 19 із циклу «24 Прелюдії» В. Задерацького; «Концерт для кларнета» І. Карабиця; «Бугі-Вугі» Ж. Колодуб; «Українські танці для духового ансамблю» Л. Колодуб; «Поема» для скрипки та фортепіано В. Косенка та ін. Повний перелік музичних творів, запропонованих здобувачам вищої освіти, представлено у Додатку В.

Питання тесту були побудовані за принципами «обрання однієї правильної відповіді» (№№ 1, 2, 6, 7, 9-11) та «поєднання поняття та визначення» (№№ 3-5, 8, 12-14). Наведемо аналіз результатів відповідей на деякі питання.

Так, у питаннях з однією правильною відповіддю, наприклад, «Що таке мелодія?» (рис. 2.1), «Що таке ритм?» (рис. 2.2), «Що таке метр в музиці?» (рис. 2.3), переважна більшість студентів обирали правильні варіанти, що засвідчує достатній рівень засвоєння ними елементарних музично-теоретичних понять, як-от: ритм, метр, мелодія тощо. Це свідчить про те, що респонденти здебільшого орієнтуються у базових термінах і здатні впізнавати найпоширеніші визначення, які регулярно застосовуються у процесі навчання та виконавської практики.

1. Дайте визначення поняття «мелодія»? Мелодія – це ...

17 правильних відповідей із 40

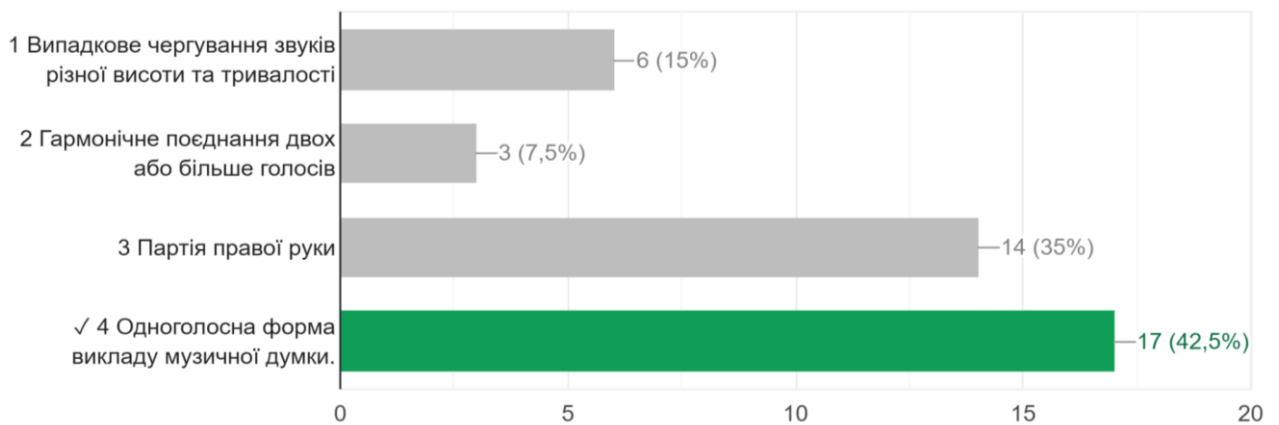


Рис.2.1

10. Що таке ритм?

28 правильних відповідей із 40

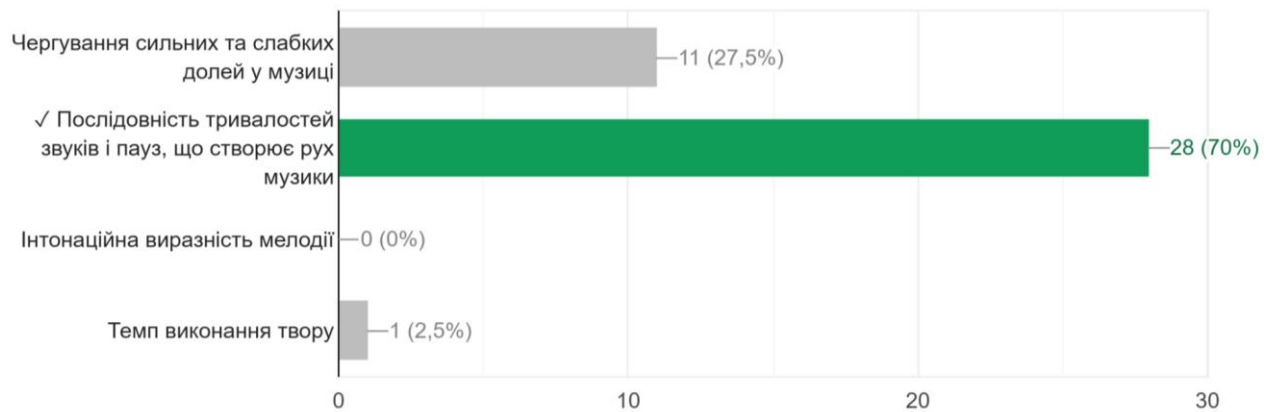


Рис. 2.2

11. Що таке метр в музиці?

20 правильних відповідей із 40

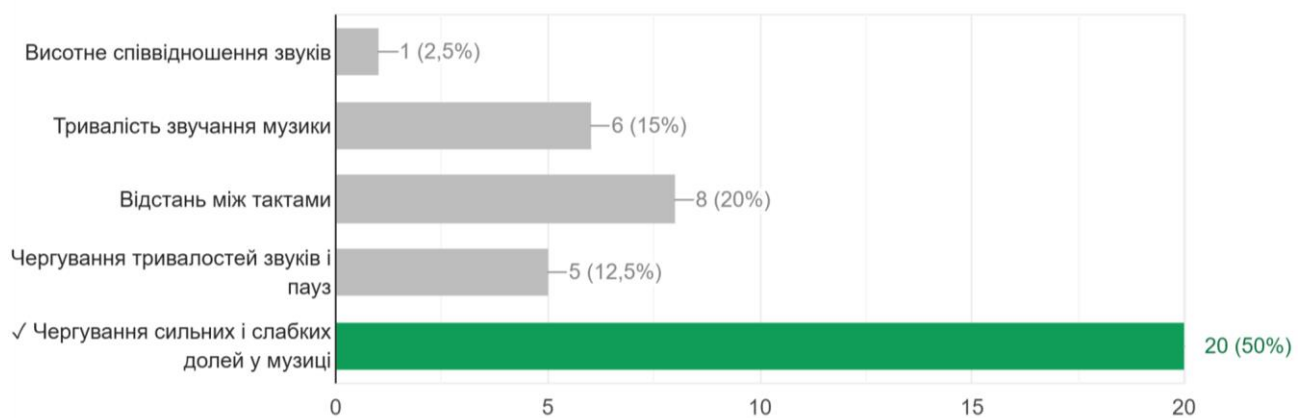


Рис. 2.3

У питаннях, що вимагали поєднання поняття з його визначенням або перекладом (напр. «Оберіть правильні визначення наступним поняттям (поліфонія, монодія, канон, гомофонія)» (рис. 2.4; рис. 2.5; рис. 2.6; рис. 2.7) кількість правильних відповідей також є переважаючою.

8. Поєднайте поняття жанру інструментальної музики з їх визначенням.

30 правильних відповідей із 40

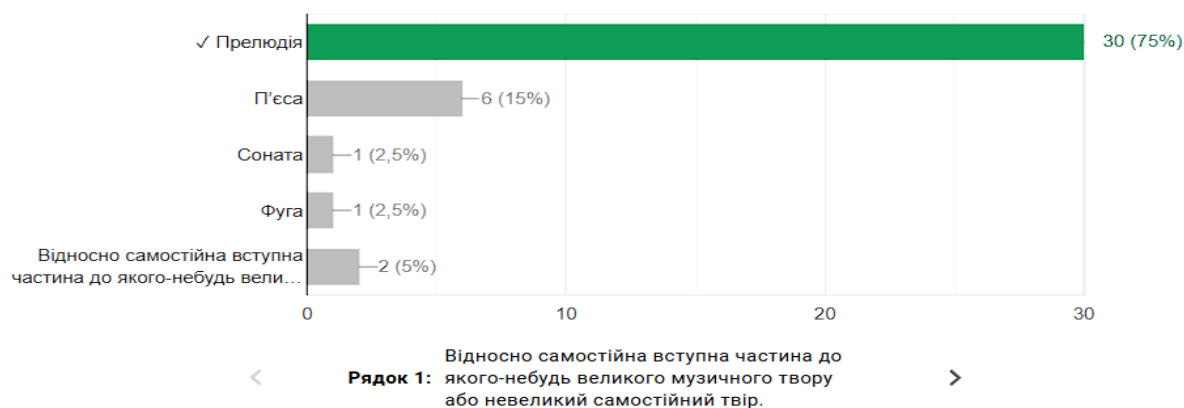


Рис. 2.4

8. Поєднайте поняття жанру інструментальної музики з їх визначенням.

27 правильних відповідей із 40

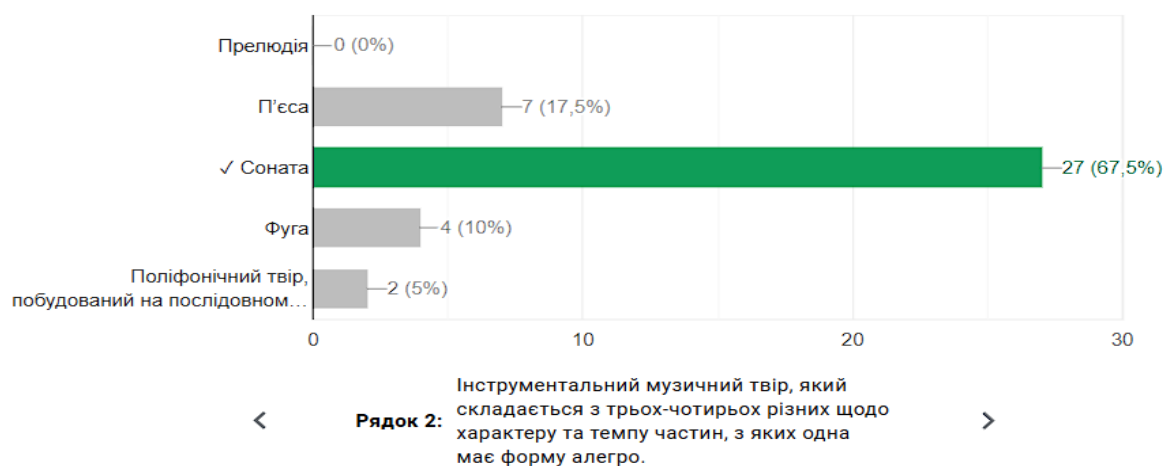


Рис. 2.5

8. Поєднайте поняття жанру інструментальної музики з їх визначенням.

27 правильних відповідей із 38

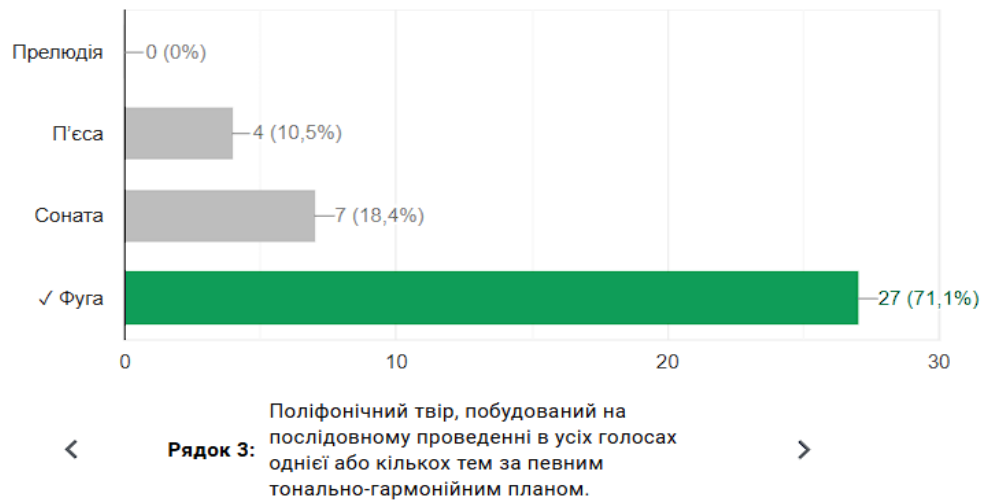


Рис. 2.6

8. Поєднайте поняття жанру інструментальної музики з їх визначенням.

28 правильних відповідей із 38

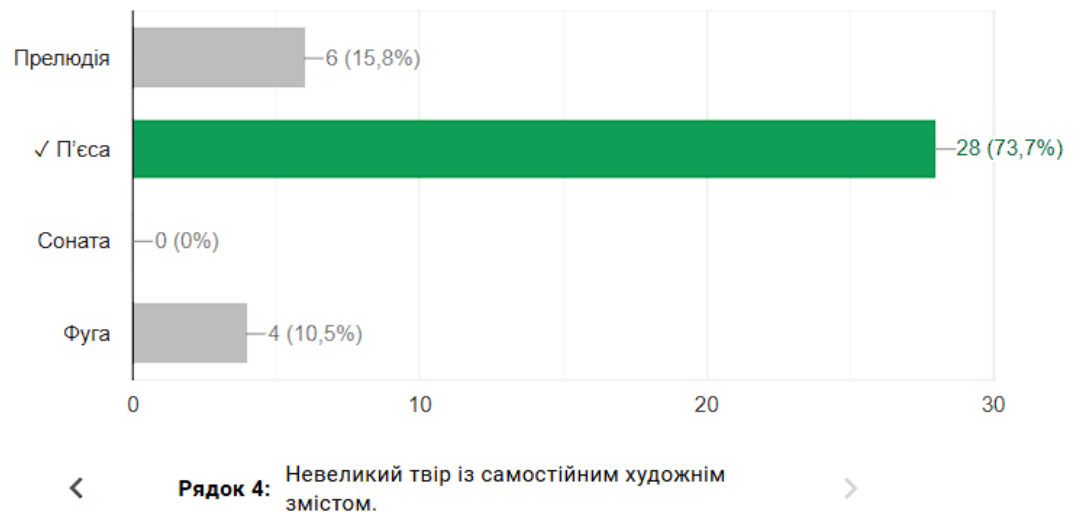


Рис. 2.7

Варто зазначити, що під час виконання завдання «Поєднайте італійський термін позначення темпу з його перекладом» студенти припускалися більшій кількості помилок. Найчастіше студенти помилялися у визначенні термінів «Presto» (Швидко) та «Vivace» (Жваво) (рис. 2.8; рис. 2.9).

15. Поєднайте італійський термін позначення темпу з його перекладом.

17 правильних відповідей із 40

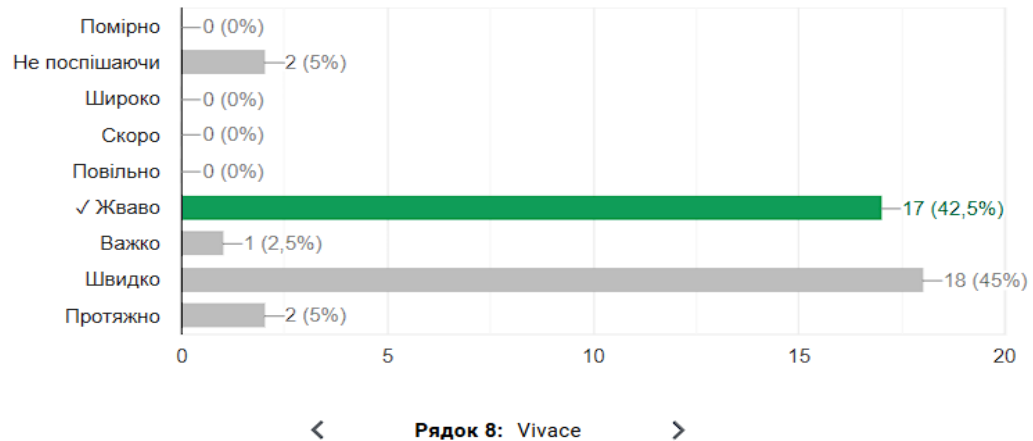


Рис. 2.8

15. Поєднайте італійський термін позначення темпу з його перекладом.

16 правильних відповідей із 40

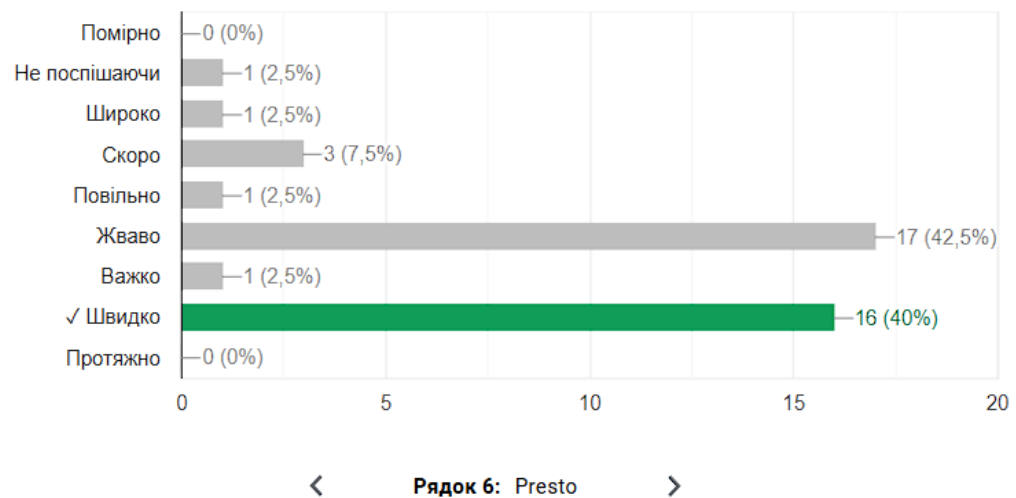


Рис. 2.9

Зважаючи на те, що проведення тестування передбачає автоматичне оцінювання шляхом вибору правильної відповіді, ми спираємося на підрахунок балів оцінювання та розподіляємо їх за рівнями наступним чином:

- 0-20 балів (низький рівень);
- 21-33 бали (середній рівень);
- 34-44 балів (високий рівень).

Результати тестування засвідчили, що серед опитаних респондентів більшість майбутніх фахівців музичного мистецтва мають базовий та низький

рівень володіння музично-теоретичними знаннями. Зокрема, по 32 % припадає на студентів, які мають середній, 47% – мають низький рівень прояву інтелектуально-логічного критерію, і лише 21 % респондентів демонструють високий рівень володіння базовими музично-теоретичними знаннями.

У процесі аналізу інструментальних творів на лекційних заняттях з інструментальної підготовки здобувачам вищої освіти ставилися наступні завдання: визначити кількість частин, з'ясувати тип фактури (гомофонія, поліфонія (обов'язково зазначити який тип поліфонії), визначити жанр та стиль, кульмінацію тощо. Також було запропоновано порівняти виконавчі інтерпретації одного і того ж інструментального твору.

У процесі порівняння виконавчих інтерпретацій студенти відповідали на наступні питання: «Які основні відмінності у темпі, динаміці та фразуванні спостерігаються у виконанні різних виконавців?»; «Яке з виконань, на вашу думку, найповніше розкриває задум композитора? Обґрунтуйте відповідь»; «Які технічні чи стилістичні прийоми використовує кожен виконавець для підкреслення власного бачення твору?»; «Яке з виконань вам видається найбільш переконливим з точки зору цілісності, емоційності та професійності?» та інші.

Результати діагностики сформованості художньо-аналітичних умінь за інтелектуально-пізнавальним критерієм продемонстрували різну глибину та системність музично-теоретичних знань студентів а також неоднаковий рівень здатності до логічного осмислення структури, стилю й змісту музичних творів.

Проведені теоретичні та порівняльні аналізи музичних творів на лекційних заняттях з інструментальної підготовки дозволили засвідчити, що значна частина респондентів має обмежене розуміння форми та фактури музичного твору, що на нашу думку є наслідком недостатнього аналітичного досвіду. Спостерігалася також тенденція до поверхневого сприйняття стильових особливостей та нерозуміння зв'язку між епохою створення твору і його жанрово-стильовими характеристиками.

Студенти демонстрували невпевненість у визначенні критеріїв порівняння, зокрема у виявленні відмінностей між виконавськими трактуваннями. У частини учасників спостерігалися труднощі з узагальненням аналітичних спостережень і формулюванням аргументованих висновків, а також поверхневе розуміння міжкультурних відмінностей у виконавських традиціях. Зазначені недоліки ускладнювали процес усвідомленої вербальної інтерпретації музичного матеріалу.

Загалом, результати діагностики за інтелектуально-логічним критерієм виявили потребу у подальшому вдосконаленні музично-теоретичної підготовки студентів, формуванні системного підходу до аналізу музичних творів, розвитку критичного осмислення та здатності до самостійного художньо-аналітичного мислення у процесі навчальної та майбутньої музично-педагогічної та виконавської діяльності.

З метою визначення рівня сформованості емоційно-почуттєвого критерію, який виявляється у здатності до емоційного занурення у художній зміст музичного твору, емпатійного переживання образів, усвідомлення їх емоційної насиченості та естетичної цінності було застосовано метод спостереження. Головне завдання полягало в спогляданні та аналізуванні процесу розкриття художнього образу студентами в процесі сприйняття та словесної вербалізації інструментальних творів українських композиторів. В процесі дослідницької роботи стосовно визначення рівня сформованості даного критерію у здобувачів освіти, було проаналізовано:

- здатність студентів (перший – шостий курси) розуміти та розкривати емоційну складову інструментальних творів на лекційних та індивідуальних заняттях з «Інструментального виконавства» (фортепіано) під час проведення виробничої практики магістрантами 5-го курсу впродовж 2024-2025 навчального року;

- емоційні реакції здобувачів освіти в процесі сприймання, аналізування, розбору, опрацювання, інтерпретації (вербальної та виконавської), вивчення та виконання інструментальних творів на лекційних заняттях з «Інструментального

виконавства» (фортепіано); при проведенні тематичних концертів; на виступах під час здач кредитів.

Результати діагностики засвідчили, що переважна більшість студентів продемонструвала низький (21%) та середній (53%) рівень сформованості умінь артикулювати художні образи інструментальних творів. Їх емоційний відгук відзначався слабкою виразністю, недостатньою інтенсивністю позитивних переживань і домінуванням емоційно-нейтральних або не відповідних відповідей. У низці випадків спостерігалася навіть відсутність емоційно-почуттєвої відповіді на художній зміст музики, що свідчить про поверхнєве емоційне сприймання та неготовність до глибшого естетичного переживання.

Відповіді студентів з середнім та низьким рівнем емоційно-почуттєвого розвитку характеризувалися певною скутістю, недостатньою гнучкістю у доборі лексичних засобів для опису власних переживань і відчуттів. Ймовірно, це пов'язано як із нерозвиненістю емоційного інтелекту, так і з браком знань про різновиди емоційних станів та їх словесне вираження у музично-художньому контексті.

Високий (26%) рівень емоційно-почуттєвого розвитку продемонструвала меншість учасників. Ці студенти виявили здатність до глибокого емоційного співпереживання, їх письмові характеристики вирізнялися образністю, логічною структурованістю, різноманіттям епітетів і високим рівнем естетичного смаку. Вони демонстрували вміння не лише емоційно відгукуватися на художній зміст твору, а й адекватно відтворювати цей відгук у вербальній та/або виконавській формі, що свідчить про цілісність їхнього емоційно-естетичного сприймання, вміння інтегрувати когнітивні та афективні компоненти у процесі аналізу й інтерпретації творів, а також про сформовану потребу у художньо-естетичному переживанні як важливій складовій художньо-аналітичної діяльності в процесі сприймання та інтерпретації музичних творів.

Таким чином, ми можемо констатувати, що для більшості майбутніх фахівців музичного мистецтва характерне недостатньо сформоване емоційно-почуттєве розуміння, сприймання й реагування на музичні твори. Це виявляється

у поверховому художньому сприйманні, звуженому емоційно-лексичному запасі та труднощах у вербальній артикуляції власних переживань і розпізнаванням емоційного змісту музичних образів, що, в свою чергу, позначається на якості їх виконавської інтерпретації.

З метою визначення рівня сформованості комунікативно-емпатійного критерію, який проявляється у здатності до комунікації з іншими (викладачами, однолітками, учнями тощо), емпатійного переживання художніх образів музичних творів, усвідомлення їх емоційної насиченості та естетичної цінності було застосовано метод опитування (Додаток Г).

Опитувальник був побудований на основі 5-бальної шкали самооцінювання та охоплював два взаємопов'язані компоненти: уміння встановлювати і підтримувати продуктивну взаємодію в музично-творчому процесі та здатність до емоційного співпереживання художньому змісту творів. Такий формат забезпечив отримання даних, що відображають як індивідуальні особливості комунікативної поведінки студентів, так і рівень їхньої емоційної чутливості у контексті музичної інтерпретації.

Аналіз відповідей на комунікативний блок (запитання №1-10) показав, що більшість студентів упевнено орієнтуються в ситуаціях професійного спілкування. Респонденти продемонстрували готовність до конструктивної взаємодії під час репетицій, вміння координувати власні дії відповідно до потреб колективу, відкритість у міжособистісному діалозі та здатність швидко встановлювати контакт із аудиторією. Заявлена легкість у висловлюванні творчих пропозицій та у подоланні конфліктних ситуацій підтверджує достатній рівень сформованості базових комунікативних умінь, важливих для майбутньої художньо-педагогічної й виконавської діяльності.

Водночас аналіз відповідей на емпатійний блок (запитання №11-17) засвідчив більшу диференціацію показників. Студенти виявили неоднакову глибину емоційної відкритості та здатності до співпереживання: частина з них продемонструвала високу чутливість до емоцій музики та легкість у розумінні переживань колег і музичних персонажів, тоді як інші охарактеризували власний

стан як емоційно стриманий або малочутливий до зовнішніх емоційних впливів. Це особливо проявилось у твердженнях, що стосувалися реакції на сумний зміст музичних творів та сприйняття критики.

Особливу увагу привернули результати відповідей на зворотні твердження, де вища оцінка відповідала нижчому рівню емпатійності. Саме ці дані вказали на те, що частина студентів має недостатню емоційну пластичність, що може обмежувати глибину художньо-аналітичного сприйняття та впливати на повноту втілення емоційного змісту твору у виконавській та педагогічній інтерпретації. Загальне порівняння двох шкал показує, що комунікативні вміння у вибірки сформовані значно краще, ніж емпатійні.

Узагальнення кількісних результатів показало, що більшість студентів має середній і високий рівень комунікативності, що свідчить про готовність до міжособистісної та професійної взаємодії. Натомість показники емпатійності виявилися переважно середніми або низькими, що вказує на необхідність цілеспрямованої роботи над розвитком емоційної чутливості, здатності до глибокого переживання музичного образу та емоційного відгуку під час інтерпретації творів. Отримані дані демонструють важливість посилення педагогічного впливу, спрямованого на формування емпатійного компонента художньо-аналітичної діяльності майбутніх фахівців музичного мистецтва.

З метою визначення рівня сформованості креативно-інтерпретаційного критерію, який передбачає здатність студентів до творчого сприйняття, переосмислення та самостійного трактування художнього змісту інструментальних творів, у дослідженні було застосовано метод бесіди. Особливість цього критерію полягає в інтеграції емпатійного переживання та рефлексивного осмислення – здатності не лише емоційно занурюватися в художній образ, а й усвідомлювати його сенси, вибудовувати інтерпретаційні концепції та презентувати їх у вербальній або виконавській формі. Основним завданням дослідження стало виявлення того, наскільки студенти вміють поєднувати аналітичне мислення з емоційно-образним переживанням, відтак реалізуючи власний художньо-аналітичний потенціал.

У ході емпіричного педагогічного дослідження впродовж 2024-2025 навчального року бесіди проводилися на лекційних та індивідуальних заняттях з інструментального виконавства (фортепіано). Студентам пропонувалося вербально описати художній зміст інструментальних творів, окреслити їх емоційно-сміслові навантаження, сформулювати власну інтерпретацію та прокоментувати її зв'язок з авторським задумом. Особлива увага приділялася вмінню відходити від шаблонних характеристик, створювати оригінальні інтерпретаційні підходи та рефлексувати щодо власного творчого досвіду.

У процесі бесіди ми проаналізували такі показники: уміння студентів формувати індивідуальні художньо-інтерпретаційні концепції; здатність поєднувати логіко-аналітичний компонент із емоційним переживанням; усвідомленість і цілісність художньо-образного мислення; готовність до самостійної творчої інтерпретації інструментальних творів. Важливим аспектом оцінювання стала також вербальна рефлексія – уміння студентів пояснювати власні естетичні судження, обґрунтовувати інтерпретаційні рішення, добирати адекватні мовленнєві засоби для опису художнього образу музичних творів.

Результати дослідження засвідчили, що значна частина студентів виявила труднощі у формуванні самостійних інтерпретаційних концепцій. Їхні інтерпретації здебільшого характеризувалися фрагментарністю, несистемністю та схильністю до відтворення загальновідомих музикознавчих формулювань. Студенти з низьким (64%) рівнем розвитку досліджуваного критерію обмежувалися загальними емоційними враженнями, без ґрунтового осмислення художнього змісту, ролі виконавських засобів або структури твору. Спостерігалася також недостатня сформованість творчого мислення та труднощі у вербальній артикуляції власних інтерпретацій.

Водночас частина студентів продемонструвала середній (24%) рівень розвитку креативно-інтерпретаційних умінь. Їхні відповіді вирізнялися усвідомленістю та прагненням до рефлексії, хоча інколи їм бракувало цілісності або оригінальності. Такі студенти здатні відтворити логіку художнього твору, пояснити власні уявлення про його образність, однак не завжди можуть перейти

до створення самостійної інтерпретаційної концепції, яка виходила б за межі типових трактувань.

Лише окремі студенти продемонстрували високий (12%) рівень розвитку креативно-інтерпретаційного критерію. Їм притаманна здатність поєднувати емоційно-образне відчуття музики з глибоким рефлексивним осмисленням, формувати власні інтерпретаційні моделі, аргументувати їх та знаходити нестандартні підходи до розкриття художнього образу. Їхні відповіді відзначалися внутрішньою логікою, образністю, інтелектуальною цілісністю та здатністю до творчого самовираження.

У результаті проведення емпіричного дослідження рівня сформованості креативно-інтерпретаційного критерію ми виявили, що більшість реципієнтів має низький та середній рівень розвитку відповідних художньо-аналітичних умінь. Це свідчить про потребу подальшого формування у студентів здатності до творчого мислення, рефлексивного аналізу та оригінальної інтерпретації інструментальних творів, що є ключовими складниками професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва. Результати за визначеними рівнями, отримані в ході дослідження викладено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Результати констатувального експерименту за визначеними рівнями

Критерій	Рівні прояву критерію		
	Високий	Середній	Низький
Мотиваційно-ціннісний	12	46	42
Інтелектуально-логічний	21	32	47
Емоційно-почуттєвий	26	53	21
Комунікативно-емпатійний	35	55	10

Креативно-інтерпретаційний	12	24	64
----------------------------	----	----	----

Проведення педагогічного дослідження на базі кафедри музичного мистецтва Навчально-наукового педагогічного інституту імені В.О. Сухомлинського Миколаївського національного університету імені адмірала Макарова дало можливість констатувати наступні висновки: в більшості респондентів відповідність критеріїв сформованості художньо-аналітичних умінь знаходиться на середньому рівні – 42%; високий рівень складає 21,2%, та 36,8% – низький рівень.

Узагальнені результати анкетування свідчать, що переважна більшість студентів перебуває на етапі становлення емпатійно-рефлексивних умінь, що створює сприятливі умови для їх подальшого цілеспрямованого розвитку у процесі художньо-аналітичної та виконавської діяльності. Це вказує на необхідність посилення педагогічних впливів, спрямованих на поглиблення емоційної чутливості, рефлексії та усвідомлення художнього змісту музики.

Результати проведеного емпіричного дослідження засвідчили, що сформованість художньо-аналітичних умінь майбутніх фахівців музичного мистецтва перебуває переважно на середньому рівні, що свідчить про наявність потенційних передумов для їх подальшого розвитку. Зокрема, виявлено достатній, але ще не цілісний рівень інтеграції когнітивних, емоційно-художніх та емпатійно-рефлексивних знань, умінь та навичок. Переважна більшість студентів демонструє готовність до осмисленого самовираження, здатність до співпереживання художньому змісту музичних творів, однак потребує цілеспрямованої педагогічної підтримки у напрямі розвитку емоційної чутливості, глибшої рефлексії та естетичного мислення. Отримані результати підтверджують важливість впровадження у навчальний процес комплексних методик, спрямованих на формування емпатійно-рефлексивного потенціалу як ключової умови становлення художньо-аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

2.2 Обґрунтування педагогічних умов формування художньо-аналітичних умінь студентів

Формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі інструментальної підготовки постає як багатоаспектне професійне завдання, ефективність реалізації якого детермінується сукупністю зовнішніх і внутрішніх чинників.

До зовнішніх чинників належить функціонування у закладах вищої освіти цілісного та сприятливого освітнього середовища, забезпеченого належним рівнем фахової підготовки викладачів музично-інструментальних дисциплін, їхньою фундаментальною компетентністю у сферах загальної й вікової педагогіки, музичної психології та музикознавства. Внутрішні чинники охоплюють систему особистісних установок майбутніх музикантів-виконавців, що визначають їхню мотиваційну готовність до навчальної діяльності та сприяють засвоєнню знань, умінь та навичок, необхідних для подальшої педагогічної та музично-виконавської діяльності.

Зазначений процес передбачає створення сприятливих обставин, які дозволять досягти кращих результатів, що забезпечують результативність і цілісність розвитку відповідних умінь. Тобто, для ефективного формування художньо-аналітичних умінь студентів у межах інструментальної підготовки необхідним є цілеспрямоване забезпечення сприятливих педагогічних передумов.

Ми розглядаємо педагогічні умови формування художньо-аналітичних умінь студентів у процесі інструментальної підготовки на засадах принципу єдності та взаємозумовленості свідомості й діяльності, згідно з яким саме діяльність особистості виступає чинником формування її свідомості, що, у свою чергу, здійснює регулятивний вплив на практичну діяльність.

Поняття «умова» є багатозначним, аналіз науково-довідкових джерел засвідчив наявність різних підходів і формулювань щодо термінів «умова» та «педагогічна умова», проте всі вони ґрунтуються на спільних змістовних характеристиках.

Наприклад, у Сучасному тлумачному словнику української мови «умова» визначається, як: 1) угода, договір, усна чи письмова домовленість; 2) вимога, виконання якої забезпечує можливість здійснення договору; 3) правила, встановлені в якійсь галузі діяльності для забезпечення нормальної роботи [88, с. 618].

Відповідно до визначення, наведеного у Великому тлумачному словнику української мови, «умова» трактується як обставина, яка «уможе здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [5, с. 1346].

У Короткому тлумачному словнику української мови «умова» розглядається як «...сукупність явищ зовнішнього й внутрішнього середовища, що, імовірно, впливають на розвиток конкретного психічного явища, яке опосередковується активністю особистості чи групи осіб» [30, с. 206].

У психологічних джерелах, як зазначає дослідник Лі Хунмей, дане поняття «визначається як сукупність зовнішніх та внутрішніх чинників, які впливають на психічний розвиток людини, прискорюючи або, навпаки, його гальмуючи, що позначається на динаміці та результатів такого розвитку» [40].

Отже, на основі узагальнення визначень цього поняття з довідкових джерел, можемо констатувати, що умова – це сукупність зовнішніх або внутрішніх обставин, вимог чи регламентів, які виступають рушійною силою (детермінантою) для виникнення, існування, стабілізації певного явища, процесу або дії, а також сприяє подальшому вдосконаленню й підвищенню результативності діяльності людини.

Умови діяльності класифікуються на природні та штучні. Пріоритетність того чи іншого виду умов визначається специфікою відповідної сфери людської діяльності. У контексті педагогіки умови здебільшого конструюються штучно шляхом цілеспрямованого створення. Це реалізується завдяки впровадженню освітньої політики навчального закладу, наявним матеріально-технічним ресурсам, а також ініціативам педагогів та інших учасників освітнього процесу. Педагогічні умови становлять особливий та автономний вид умов у загальній класифікації.

Вітчизняна дослідниця С. Федотова стверджує, що «педагогічні умови – одне з ключових понять науки, воно систематизовано вивчається вітчизняними і зарубіжними вченими педагогами, постійно уточнюється і осучаснюється» [72, с. 28]. Як зазначає українська дослідниця Л. Ніколенко, спираючись на позиції вітчизняного викладача-психолога А. Литвина, вони «є складником освітньої системи, цілісного педагогічного процесу, який опосередковується активністю всіх його учасників. Педагогічні умови віддзеркалюють сукупність можливостей освітнього середовища (зміст, методи, прийоми і форми навчання та виховання, програмно-методичне забезпечення освітнього процесу) і матеріально-просторового середовища (навчальне та технічне обладнання тощо), що впливають на діяльність освітньої системи» [49, с. 111].

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» [38, с. 28].

Українські науковці визначають педагогічні умови як систему, компонентами якої є форми, методи, умови та ситуації, що об'єктивно склалися та є визначними для досягнення педагогічної мети [52, с. 183]. Інші дослідники трактують їх як змістову характеристику компонентів педагогічної системи, що включає зміст, форми, методи, засоби та особливості взаємодії учасників педагогічного процесу; як сукупність взаємодійних і взаємозумовлених заходів, які забезпечують досягнення конкретної мети [20, с. 79]; або як «сукупність заходів, направлених на підвищення ефективності педагогічної діяльності» [35, с. 29]; або як «взаємопов'язаний і взаємодіючий комплекс заходів освітнього

процесу, який забезпечує розвиток особистісних мотивів навчання студента, наближення характеру його навчально-пізнавальної діяльності до характеру майбутньої діяльності» [43].

Л. Ніколенко підкреслює, що «педагогічні умови, що зумовлюють ефективність діяльності, підпорядковані зовнішнім (об'єктивним) і внутрішнім (суб'єктивним) чинникам, які загалом складають взаємозумовлену й взаємопов'язану цілісну систему, що становить спільну діяльність педагога і студента» [49, с. 113].

Взаємодія цих підсистем підвищує ефективність впливу зовнішніх умов навчання, таких як використання відповідних педагогічних технологій, зміст навчального матеріалу та міжособистісна взаємодія учасників освітнього процесу, а також їхню взаємодію з внутрішніми чинниками. До останніх належать узгодженість дій викладача та студента у процесі інструментальної підготовки, ставлення до студента як до активного суб'єкта навчання, сформованість його ціннісно-мотиваційної сфери, нахилів, уподобань та зацікавленості у досягненні професійних і творчих вершин, а також потреба у саморозвитку, самовираженні та самореалізації.

Важливою є також позиція Лі Хунмея, який наголошує, що «педагогічні умови як складові цілісного освітнього процесу повинні мати системний характер, узгоджуватися із усталеними педагогічними закономірностями та принципами й містити сукупність засобів педагогічного впливу на студентів...» [40].

Також варто звернути увагу на твердження А. Литвина та О. Мацейко які стверджують, «що створення педагогічних умов передбачає врахування наступних елементів:

- 1) ресурсного забезпечення;
- 2) обставин та середовища навчального процесу;
- 3) позиції педагога щодо організації та управління навчальним процесом;
- 4) ставлення учнів до процесу навчання;
- 5) спрямованості на особистість учня» [39, с. 54-56].

Л. Ніколенко наголошує, «що випадково обрані педагогічні умови лише частково впливають на успішність й ефективність навчально-виховного процесу. Гнучкий комплекс умов, встановлення до них відповідних вимог, спрямованість на формування позитивної мотивації, ціннісних орієнтацій, творчу діяльність, сприяє й забезпечує розвиток і саморозвиток і студента, і викладача» [49, с. 113].

Отже, ми у своєму дослідженні визначаємо педагогічні умови як сукупність організуючих чинників (зовнішніх і внутрішніх) освітнього процесу у закладі вищої мистецької освіти, спрямованих на формування художньо-аналітичних умінь студентів-музикантів у процесі інструментальної підготовки.

Проаналізувавши науково-методичну літературу відповідно до теми нашої кваліфікаційної роботи, ми виділили найбільш ефективні, на нашу думку, педагогічні умови формування художньо-аналітичних умінь студентів в процесі інструментальної підготовки до яких відносимо:

- професійна педагогічно-виконавська спрямованість навчання;
- ділова співпраця і співтворчість педагога й студента;
- єдність особистісного, діяльнісного і діалогічного підходів до формування умінь;
- естетичне наповнення педагогічного процесу та створення ситуацій естетичного осмислення інструментальних творів»;
- активна участь студентів у художньо-творчій діяльності;
- активізація комплексу аналітичної діяльності в роботі над музичним твором;
- стимулювання методичної самостійності в процесі вивчення інструментальних творів;
- акцентуація інтеграції інтелекту та емоцій у виконавській інтерпретації музичних інструментальних творів;

Перша педагогічна умова «професійно-педагогічної спрямованості навчання» в процесі інструментальної підготовки студентів музичних спеціальностей реалізується через цілеспрямоване формування їхньої здатності не лише якісно опановувати виконавську майстерність, але й усвідомлювати себе

як майбутніх педагогів-виконавців. Це передбачає оволодіння системою психолого-педагогічних та методичних знань, розвиток вміння передавати художньо-інтерпретаційну інформацію та організовувати навчально-педагогічний процес у майбутній професійній діяльності.

Український дослідник Г. Лисенко стверджує, що «формувати професійну спрямованість у студентів – це означає закріплювати в них позитивне ставлення до майбутньої професії, інтерес, схильність та здібність до неї, прагнення удосконалювати свою кваліфікацію після закінчення вищого навчального закладу...» [37]. У контексті інструментальної підготовки це означає спрямування виконавської діяльності студента на усвідомлену педагогічну перспективу – вміння аналізувати власне виконання з позиції наставника, проектувати навчальний вплив через інтерпретацію музичного твору, розуміти психологію майбутнього учня- виконавця.

Формування такої спрямованості відбувається у двох взаємопов'язаних напрямках: з одного боку – через професіоналізацію інструментального навчання (поглиблення виконавської майстерності, використання методично обґрунтованих технологій інтерпретації), з іншого – через залучення студентів до діяльності, що потребує педагогічно-виконавської рефлексії (самоаналіз, моделювання педагогічних ситуацій на основі виконуваного репертуару, участь у майстер-класах у ролі не тільки виконавця, а й коментатора-пояснювача).

Як зазначає Г. Лисенко, «формування професійної спрямованості відбувається в тісному взаємозв'язку з формуванням самої особистості, яке є безперервним, цілісним процесом розвитку і здійснюється в результаті її соціалізації, виховання і самовиховання. В результаті цього процесу відбувається не тільки професійне становлення особистості, а й її гармонійний розвиток, розширення світогляду, формування життєвих цінностей» [37].

У сфері інструментальної підготовки цей процес доповнюється художньо-педагогічним самовираженням, коли студент-інструменталіст не лише виконує твір, а й осягає його як дидактичний матеріал, здатний впливати на музично-естетичний розвиток іншого (реципієнт).

До того ж дослідник стверджує, що «під час навчання у ЗВО професійна спрямованість формується на ґрунті вже сформованих в підлітковому віці мотивів, що мають швидше соціальне, ніж власне особистісне або професійне значення» [37].

Ми цілком погоджуємося з цим твердженням адже з власного досвіду можемо зазначити, що у студентському середовищі, часто, вже на початкових етапах навчання формується стійке вибіркове ставлення до навчальних дисциплін, зумовлене професійною орієнтацією. Так, у студентів-інструменталістів часто спостерігається домінування інтересу до виконавських дисциплін при зниженій увазі до інших навчальних предметів.

Завдання викладача полягає в тому, щоб інтегрувати педагогічний зміст безпосередньо в процес інструментальної роботи: пояснення технічного прийому – як приклад методичного коментаря; інтерпретація образу – як модель формування художнього мислення учня тощо.

Професійна педагогічно-виконавська спрямованість майбутніх викладачів музичного мистецтва виявляється у стійкому прагненні не лише до сценічного самоствердження, а й до педагогічно осмисленої виконавської діяльності, здатності трансформувати власний виконавський досвід у процес навчання інших. Такий студент-вчитель-виконавець характеризується не тільки технічною майстерністю, але й володінням педагогічним тактом, емпатійністю, умінням пояснювати, демонструвати, переконувати й виховувати музично-естетичний смак.

Важливого значення для процесу формування художньо-аналітичних умінь на заняттях з інструментального-виконавства набуває умова «ділової співпраці і співтворчості педагога та студента», яка визначає якість педагогічної взаємодії у процесі навчання. Зазначена умова передбачає таку організацію освітнього процесу, у якій створюється простір взаємної поваги, довіри та духовно-творчого партнерства.

За таких умов викладач не лише передає знання, а виконує функції консультанта й організатора художньо-аналітичної діяльності, тоді як студент

виступає активним інтерпретатором музичного матеріалу, здатним самотійно аналізувати, осмислювати й емоційно переживати художній зміст виконуваних творів.

Педагогічна взаємодія у сфері інструментальної підготовки стає справді результативною тоді, коли між учасниками освітнього процесу встановлюються суб'єкт-суб'єктні відносини, що стимулюють розвиток аналітичного мислення, здатності до рефлексії та творчої інтерпретації музичного тексту. Атмосфера «ділового партнерства і співтворчості» створює умови для глибшого проникнення у художній зміст музики, формує внутрішню мотивацію до професійного самовдосконалення.

Як слушно підкреслює вітчизняний викладач Т. Равчина, «створення ділової атмосфери у навчанні студентів - суттєва умова організації професійної підготовки майбутніх фахівців, інтелектуального й особистісного розвитку людини з вищою освітою. Вона формується у процесі цілеспрямованої організації навчально-пізнавальної діяльності, що набуває сенсу для студентів, стимулює їх до самотійного, вільного міркування, пошуку істини, творчого прийняття рішень» [58].

Співтворчість, за визначенням українського педагога Т. Гричановської, «має виражений емоційний характер і виявляється у спільних діях (навчальних, пізнавальних, пошукових), коли педагог виступає як консультант-наставник, організовуючи різні форми співпраці. Це і співпереживання успіху чи неуспіху діяльності, і передбачення її результатів, і інші. Звідси вимога до викладача - прагнути забезпечити успіх як найважливіший чинник мотивації діяльності студента» [13].

Співтворчість в процесі інструментальної підготовки, де емоційно-ціннісне ставлення до музичного твору стає підґрунтям для формування здатності до художньо-аналітичного мислення, має дуже важливе значення. Викладач, організовуючи процес співпраці, фактично спрямовує студента на пошук художніх смислів, вчить бачити логіку музичного розвитку, інтонаційно-смыслові зв'язки, структурні та образні домінанти твору.

Т. Гричановська також зауважує, що «взаємодія і співпраця між викладачем і студентами характеризується як психологічними (особливості спілкування, середовище й умови роботи, розвиток психологічний комфорт), так і педагогічними (рівень загальної культури та професійної підготовки педагога, засоби і методи, які застосовує у роботі) ознаками» [13]. У контексті художньо-аналітичної підготовки це означає, що комфортна творча атмосфера сприяє більш глибокому включенню студента у процес музичного аналізу, підвищує рівень усвідомленості виконання та здатність до інтерпретаційних рішень.

Реалізація принципу «ділової співпраці та співтворчості» у процесі інструментальної підготовки стимулює розвиток художньо-аналітичних умінь студентів-музикантів, забезпечує психологічну відкритість до творчого діалогу з музичним текстом та сприяє становленню професійної рефлексії майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Наступною важливою педагогічною умовою формування художньо-аналітичних умінь студентів-музикантів в процесі інструментальної підготовки є впровадження в освітній процес «єдності особистісного, діяльнісного і діалогічного підходів до формування умінь».

Поняття «підхід», у контексті педагогіки і виховання, розуміється як «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь» [70]. Це дає підстави стверджувати, що реалізація будь-якого підходу повинна бути спрямована на розвиток аналітичного сприймання музичного твору, осмислення його художнього змісту та свідоме застосування виконавських засобів.

Як зазначає українська дослідниця І. Серьогіна, «особистісний підхід передбачає те, що незалежно від будь-яких особливостей педагог вбачає кожному унікальну особистість...» [64]. У контексті інструментальної підготовки це означає врахування індивідуальних художньо-естетичних потреб студента, його здатності до рефлексії, інтерпретації музичного тексту, а також створення умов для виявлення власного стилю мислення й виконавської індивідуальності.

У межах особистісно орієнтованого підходу в освіті низка дослідників визначає однією з ключових характеристик спрямованість освітнього процесу на розвиток особистості як автономного, самостійного, відповідального суб'єкта з цілісним духовним світом і здатністю до рефлексії. Основними мотиваційними чинниками виступають цінності саморозвитку та самореалізації всіх учасників освітнього процесу, що реалізується через залучення суб'єктного досвіду особистості, формування її компетентності шляхом оволодіння знаннями, уміннями та навичками.

І. Серьогіна зазначає, що «побудова особистісного підходу розглядається як цілісний педагогічний процес у єдності своїх елементів, зі специфічними цілями, змістами, технологією» [64]. Серед його ознак в процесі навчання на її думку: «організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії, створення умов для самореалізації, активізація суб'єктів освіти, забезпечення єдності зовнішніх і внутрішніх мотивів того, хто навчається, одержання задоволення від вирішення поставлених завдань у співробітництві з іншими, забезпечення умов для самооцінки, саморегуляції, самоактуалізації, перенесення акценту педагога на позицію фасилітатора» [64]. Останнє має найбільше значення для формування художньо-аналітичних умінь адже сприяє не лише засвоєнню технічних навичок, але й розвитку художнього мислення, здатності до аналізу музичної форми, стилю, драматургії тощо.

На думку дослідників, реалізація особистісного підходу у підготовці музикантів вищої школи передбачає «постійне вивчення та знання індивідуальних особливостей студента, його поглядів, інтересів, звичок тощо; діагностування та моніторинг рівня формування цих особистісних якостей; оперативну зміну тактики взаємодії викладача і студента залежно від обставин, що склалися; створення умов для самовиховання та саморозвитку особистості студента; розвиток самостійності, ініціативи, результативності діяльності» [64].

Важливу роль у формуванні художньо-аналітичних умінь відіграє діяльнісний підхід. Як зазначає В. Холоденко, він «є базисним у виконавському зростанні студентів-музикантів» [78]. Науковиця Лу Тао вбачає суть

діяльнісного підходу в процесі навчання «у спрямуванні всіх педагогічних заходів на організацію інтенсивної, яка постійно ускладнюється діяльності, бо тільки через власну діяльність людина засвоює науку і культуру, способи пізнання і перетворення світу, формує і вдосконалює особистісні якості» [41, с. 144].

У контексті інструментальної підготовки з метою формування художньо-аналітичних умінь діяльнісний підхід реалізується через активне залучення студентів до інтерпретаційно-аналітичної роботи з музичним текстом, що поступово ускладнюється й вимагає свідомого вибору виконавських засобів. Варто наголосити, що саме через активну інтерпретаційну практику формується здатність студента до художнього аналізу музичного твору, виявлення його змістово-структурних особливостей.

Особистісний та діяльнісний підходи нерідко розглядаються як єдине ціле в працях сучасних науковців-дослідників. О. Пехота та В. Будак визначають його як «послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до свідомого відповідального суб'єкта власного розвитку та як до суб'єкта виховної взаємодії» [52, с. 243].

Український викладач Н. Шетеля вважає, «особистісно-діяльнісний підхід виступає теоретико-методологічною стратегією формування готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців культури та мистецтва і дозволяє оптимізувати способи і прийоми її формування, визначати шляхи її практичної реалізації та вдосконалення» [85]. У процесі інструментальної підготовки це виявляється у розвитку здатності студента до самостійного художнього аналізу, усвідомлення смислової логіки твору, пошуку інтерпретаційних рішень.

Особливу роль у формуванні художньо-аналітичних умінь відіграє діалогічний підхід. За І. Серьогіною, він є основою «ефективної співпраці на занятті...» [64], адже діалог між викладачем і студентом перетворює процес підготовки на спільне аналітичне дослідження музичного матеріалу. Дискусії,

інтерпретаційні порівняння, полеміка щодо виконавських рішень стимулюють розвиток критичного та аналітичного мислення.

Вона стверджує, спираючись на наукові праці українського дослідника Л. Кондрашової, що «основною ознакою діалогічного підходу у навчанні є відсутність інформації про об'єкт пізнання, креативні ситуації, тобто навмисно створені умови, що стимулюють проектування освітнього продукту, рефлексію щодо власних пізнавальних дій в евристичному процесі» [64].

На її думку, «викладач вищої школи повинен створювати на заняттях ситуації психологічної єдності, забезпечувати можливість самовираження особистості студента. Не менш важливо вміти поставити привабливе творче завдання, у процесі виконання якого обидві сторони спільно міркують, роздумують, роблять висновки тощо» [64].

Таким чином, єдність особистісного, діяльнісного та діалогічного підходів у процесі інструментальної підготовки створює педагогічне середовище, у якому художньо-аналітичні уміння формуються не як окрема навичка, а як складова цілісного професійно-виконавського мислення студента.

Умова «естетичного наповнення педагогічного процесу та створення ситуацій естетичного осмислення інструментальних творів» у контексті формування художньо-аналітичних умінь студентів в процесі інструментальної підготовки в ЗВО передбачає цілеспрямовану реалізацію естетичного виховання, яке, за визначенням українського дослідника А. Чихурського, є «глибоким, багаторічним педагогічним процесом, у результаті якого формується естетичне ставлення до навколишнього світу, трудової діяльності, природи, мистецтва, формується культура відносин з людьми» [83, с. 16].

У системі інструментальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва естетичне виховання відіграє важливу роль у розвитку художньо-аналітичного мислення. Основними його завданнями є:

- формування основ естетичної культури, естетичних норм і принципів, переконань та ідеалів, здатності до естетичного сприймання і емоційного ставлення до прекрасного;

- духовне збагачення, розширення професійного і художнього світогляду, оволодіння цінностями та знаннями в галузі світового й народного музичного мистецтва, зокрема інструментального, а також суміжних видів мистецтва (архітектури, скульптури, живопису тощо);
- озброєння студентів естетичними знаннями, виховання художнього смаку, розвиток естетичної активності та прагнення впроваджувати естетичні цінності у навчальну та професійну діяльність.

Ефективність формування художньо-аналітичних умінь у процесі інструментальної підготовки значною мірою залежить від створених у закладі освіти умов естетичного виховного середовища. Продуктивність естетичного виховання студентів обумовлюється низкою чинників, серед яких, на нашу думку, доцільно виокремити такі:

- формування естетично насиченого освітнього простору (оформлення аудиторій, творчих лабораторій, просторів для відпочинку);
- інтеграція народних традицій та музично-мистецької обрядовості в освітній процес;
- високий рівень естетичної організації виховних і мистецько-просвітницьких заходів;
- активне залучення студентів до сценічно-виконавської діяльності, участі у творчих проєктах, концертах, конкурсах;
- дотримання високої естетичної культури зовнішнього вигляду, професійної етики та міжособистісних взаємин як педагогів, так і студентів.

На заняттях з інструментального виконавства педагог має не лише презентувати красу музичного твору, а й створювати умови для його глибокого емоційного переживання. Повноцінне занурення у музичний контент можливе лише за умови емоційної залученості, тому формування відповідного емоційного фону стає важливою складовою виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Організація ситуацій естетичного осмислення інструментальних творів передбачає наповнення кожного заняття емоційною виразністю, стимулювання

глибокого внутрішнього переживання музики та активного емоційного відгуку студентів. Це включає розвиток здатності усвідомлено сприймати музичні образи, формувати емоційно-чуттєве ставлення до мистецтва та збагачувати особистий досвід музичних вражень.

Реалізація зазначених чинників естетичного наповнення педагогічного процесу та створення ситуацій естетичного осмислення інструментальних творів створює сприятливі умови для формування художньо-аналітичних умінь. Розвиток художнього смаку та здатності виокремлювати естетично значуще, особливо в музиці, стимулює творче мислення, формує індивідуальне художнє бачення. Це, у свою чергу, безпосередньо впливає на розвиток інтерпретаційних умінь, які є ключовою складовою художньо-аналітичної компетентності майбутнього фахівця музичного мистецтва.

Умова «активної участі у художньо-творчій діяльності» передбачає створення цілісного творчого освітнього середовища. Дослідниця Лі Хунмей, «спираючись на концепцію Л. Масол, розглядає художньо-творче середовище вищої мистецької освіти, як систему художньо-естетичних та педагогічно-творчих впливів на музично-виконавський розвиток студента шляхом організації певних мистецько-виховних та педагогічних заходів (майстер-класи з відомими виконавцями; організація концертів-звітів студентів; створення спільних творчих проєктів викладачів і студентів; відвідування музеїв, виставок, театрів тощо), які якісно змінюють параметри освітнього процесу й взаємодіють з навколишнім соціокультурним простором» [40].

Науковиця підкреслює, що зазначена умова є ключовою «для активізації саморозвитку особистості та її самореалізації в музично-виконавській творчості». У цьому контексті самореалізація майбутніх учителів музичного мистецтва, «відбувається в інтерпретаційному процесі, оскільки музичне виконавство поєднує в собі як виконавство, так і інтерпретацію» [40], що безпосередньо пов'язано з розвитком їхніх художньо-аналітичних умінь.

О. Кушнір звертає увагу на те, що «будь-яка інтерпретація має на увазі індивідуальний підхід до музики, яка виконується, і в цьому випадку

відбувається відтворення замислів композитора через призму індивідуальності виконавця, через його внутрішню свободу. Однак свобода у мистецтві повинна бути закріплена і внутрішньою дисципліною» [35, с. 31]. Саме внутрішня дисципліна та усвідомлення художньої логіки твору є основою для формування аналітичного мислення студента у процесі роботи над інтерпретацією.

Проблему глибинного проникнення в художньо-змістовий рівень музичного (фортепіанного) твору також підкреслюють українські викладачі-практики Л. Фурсік та Л. Мельник, зазначаючи, що художнє втілення інтерпретації вимагає володіння «мовою руки». Під цим поняттям вони розуміють «володіння широкою палітрою технічних прийомів, уміння підпорядковувати моторні навички творчим цілям, що дають виконавцю змогу проникати в глибинні інтонаційні пласти творів інтерпретації» [75]. Така інтерпретаційно-виконавська техніка передбачає не лише механічне відтворення тексту, а й аналітичне осмислення структурно-семантичних компонентів музичного матеріалу.

Вітчизняні дослідники Н. Цюлюпа, С. Цюлюпа, В. Буцяк зазначають, що «виконавська діяльність може приймати різні форми, такі як здача форм контролю (залік, екзамен) із спеціального інструмента, участь в академічних концертах, виступи на тематичних вечорах, лекціях-концертах, гра в ансамблі, оркестрі» [79, с. 20], з чим ми повністю погоджуємося, оскільки різноманітність форм виконавської практики сприяє розвитку здатності студентів до аналітичного осмислення власної діяльності.

Зазначені науковці також конкретизують засади ефективної реалізації педагогічного впливу, наголошуючи, що «для реалізації цієї важливої педагогічної умови необхідно:

- ретельно підбирати репертуар, що відповідає рівню майстерності та індивідуальним уподобанням студента;
- забезпечити індивідуальний підхід до навчання, допомагаючи студентам розвивати власний виконавський стиль;

- підтримувати активну виконавську практику, заохочуючи студентів виступати на публіці й брати участь у виконавських конкурсах і фестивалях;
- спонукати студентів до саморефлексії та аналізу власних виступів задля подальшого вдосконалення;
- забезпечувати рівновагу між виконавською практикою і теоретичними знаннями;
- заохочувати постійний пошук музичних творів різних стилів та оновлення репертуару» [79, с. 20-21].

Реалізація таких підходів не лише сприятиме розвитку фахової компетентності студентів як виконавців, але й стане основою для формування їхніх художньо-аналітичних умінь, що проявляються у здатності осмислювати музичний твір як цілісну художню структуру, інтерпретувати його крізь призму власного виконавського задуму та здійснювати свідому художню рефлексію.

Наступна педагогічна умова – «активізація комплексу аналітичної діяльності в роботі над музичним твором» – визначає якість формування художньо-аналітичних умінь студентів. Вона передбачає глибоке занурення в художній зміст музичного твору, його драматургію, стильові особливості та смислову структуру. Саме аналітична діяльність дозволяє здобувачам вищої освіти перейти від поверхневого відтворення нотного матеріалу до усвідомленої інтерпретації, побудованої на інтелектуальному та емоційному осмисленні музики.

Як зазначає Чи Синюй «активізація аналітичних та пізнавальних процесів у студентів створює підґрунтя для формування індивідуальних суджень, концептів і умовиводів, які є результатом їхнього особистісного сприйняття та оцінки музичних творів» [82, с. 116]. Тобто студент починає усвідомлювати, що кожен елемент музичного тексту – інтонація, ритмічна формула, гармонічний хід, динамічна кульмінація – виконує певну художню функцію й підпорядкований загальному розвитку образу. Такий підхід формує вміння

бачити твір не як сукупність окремих фрагментів, а як єдину художню систему, де логічне мислення органічно поєднується з емоційним сприйняттям.

Аналітична діяльність у роботі над музичними, зокрема інструментальними творами, стимулює розвиток когнітивних процесів, серед яких аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та абстрагування. У процесі якої студенти вчаться мислити структурно, виявляти причинно-наслідкові зв'язки між тематичними елементами, усвідомлювати драматургічні вершини та спадання, визначати художню логіку розвитку образів. Через це інтерпретаційна робота перестає бути інтуїтивною чи випадковою – вона набуває характеру цілеспрямованого дослідження, що спирається на обґрунтовані судження.

На заняттях із інструментального виконавства активізація аналітичної діяльності відіграє роль чинника, що переводить навчання з репродуктивного рівня на продуктивний. Студент не просто копіює виконавські зразки або методично відпрацьовує технічні елементи, а самостійно вибудовує концепцію виконання, спираючись на отримане розуміння музичного матеріалу. Цей процес сприяє формуванню аналітичної самостійності, розвитку критичного мислення та здатності до художньої аргументації власних інтерпретаційних рішень.

Важливо зазначити, що в процесі виконавського аналізу музичного твору у студента формується здатність співвідносити технічні засоби з художньою метою. Поступово він починає усвідомлювати, що техніка існує не сама по собі, а як інструмент втілення художньої ідеї. Усвідомлення сенсу кожного штриха, динамічного нюансу або темпового коливання сприяє переходу від технічного володіння інструментом до справжньої музично-виразної гри. У цьому процесі аналітика стає поштовхом до творчого переосмислення тексту, формуючи цілісний виконавський задум.

Отже, активізація аналітичної діяльності в роботі над музичним твором є не просто методичною вимогою, а внутрішнім механізмом становлення художнього мислення студента-музиканта. Вона забезпечує перехід від навчального виконання до усвідомленого художнього висловлювання, формує здатність бачити за нотним текстом цілісний образ, наповнений змістом,

емоційною напругою та індивідуальним творчим баченням. У результаті саме ця умова створює підґрунтя для формування високого рівня виконавської культури та педагогічної компетентності, роблячи процес музично-інструментальної підготовки глибоко осмисленим і духовно збагаченим.

Педагогічна умова «стимулювання методичної самостійності в процесі вивчення інструментальних творів» набуває особливого значення у контексті формування художньо-аналітичних умінь студентів у процесі інструментальної підготовки в закладах вищої освіти адже її реалізація впливає не лише на оволодіння технічними прийомами виконання, але й на формування здатності до усвідомленого інтерпретаційного вибору, вміння аналізувати музичний текст і вибудовувати власну концепцію виконання.

Загальновідомо, що самостійна робота студентів в закладах вищої мистецької освіти є ключовим елементом їх професійного розвитку, який сприяє формуванню необхідних фахових компетентностей. Ефективність такої роботи студентами-музикантами, як зазначає Чи Синьюй, «безпосередньо залежить від кількох основних чинників, кожен з яких має велике значення для успішного засвоєння навчального матеріалу та розвитку виконавських і педагогічних умінь» [82, с. 122].

До цих чинників дослідниця відносить:

- самотивацію студентів, що є внутрішнім стимулом для самостійного навчання і саморозвитку;
- управління часом, що є необхідним для організації самостійної роботи;
- цілеспрямованість і правильне визначення навчальних цілей, правильний розподіл часу між навчанням, практикою, репетиціями та відпочинком;
- постійна практика, регулярні заняття та самостійна робота;
- самоосвіта (вивчення нових творів, освоєння сучасних технік, участь у майстер-класах, конкурсах тощо);
- самоорганізація;
- наявність професійного керівництва та підтримки.

Формування методичної самостійності передбачає розвиток у студента здатності до організації власної навчальної діяльності: планування індивідуальної роботи, визначення пріоритетів у засвоєнні музичного тексту, раціональний розподіл часу між технічним опрацюванням і художньо-аналітичним осмисленням твору. У цьому контексті важливу роль відіграє самомотивація як внутрішній рушій процесу навчання.

Методична самостійність також пов'язана зі здатністю студента критично оцінювати власну виконавську та педагогічну діяльність через «активне залучення студентів до процесу рефлексії над власними виконавськими та педагогічними стратегіями» [82, с. 126]. З власного досвіду зазначимо, що у цьому аспекті важливим є використання сучасних засобів аудіо- та відеофіксації, що сприяє формуванню здатності чути себе з боку, виявляти недоліки, аналізувати причини технічних і художніх неточностей та знаходити способи їх подолання. Така самокорекція є невід'ємною частиною художньо-аналітичної діяльності, оскільки вона перетворює студента-музиканта з пасивного виконавця на активного дослідника власного музичного досвіду.

Важливо підкреслити, що розвиток методичної самостійності неможливий без активного включення студента у процес пошуку альтернативних виконавських підходів. Це означає, що робота над інструментальним твором має містити елементи творчого експерименту: варіювання артикуляційних прийомів, тембрових акцентів, ритмічної гнучкості, інтерпретаційних нюансів. Саме дослідницьке ставлення до музичного тексту, прагнення виявити його прихований зміст формують здатність студента до глибокого художньо-аналітичного мислення.

Не менш важливу роль відіграє педагог, який виступає не як носій однозначно правильного інтерпретаційного рішення, а як наставник, що сприяє розвитку самостійного мислення студента. Чи Синьой стверджує, що «саме викладач виконує функцію координатора, спрямовуючи виконавську діяльність студента і надаючи йому інструменти для самостійного аналізу та прийняття рішень» [82, с. 124-125], стимулюючи рефлексивне осмислення зроблених

інтерпретаційних кроків. Через таку взаємодію студент поступово усвідомлює, що художньо-аналітична діяльність – це не одноразовий акт, а динамічний процес, що розгортається від першого знайомства з музичним текстом до його сценічного втілення.

Стимулювання методичної самостійності у процесі вивчення інструментальних творів є важливою педагогічною умовою, що забезпечує перехід студента від репродуктивного типу навчання до творчої інтерпретаційного. Така підготовка формує майбутнього викладача музичного мистецтва як мислячого педагога та виконавця, здатного не лише відтворити музичний текст, але й осмислити його, наповнити власною художньою інтенцією та передати зміст твору аудиторії через усвідомлену інтерпретацію.

Остання педагогічна умова – «акцентуація інтеграції інтелекту та емоцій у виконавській інтерпретації музичних інструментальних творів» – виступає однією з ключових у процесі формування художньо-аналітичних умінь студентів у ЗВО. Вона передбачає гармонійне поєднання раціонального аналізу музичного тексту та глибокого емоційного переживання його художнього змісту, що забезпечує усвідомлене й цілісне виконання музичного твору. Саме така інтеграція створює підґрунтя для становлення професійного мислення майбутніх викладачів музичного мистецтва, здатних не лише технічно відтворити музичний матеріал, а й передати його внутрішню драматургію, образно-емоційну наповненість та авторську ідею.

Ця педагогічна умова «...безпосередньо торкається творчої інтерпретації музичного тексту шляхом занурення в його програму, осмислення художньо-образного контексту, урахування особливостей різноманітних виконавських і композиторських шкіл створення та відтворення образу» [81, с. 94] – стверджує Чи Синьюй.

У процесі інструментальної підготовки студент-музикант має навчитися не лише читати нотний текст, а й осмислювати його як художню структуру, що несе приховані смисли. Майбутній викладач музичного мистецтва має оволодіти здатністю відчувати емоційний підтекст музичного твору, розуміти його

внутрішню драматургію, але водночас залишатися аналітично зібраним, щоб контролювати виконавський процес. Це передбачає інтеграцію між інтелектом і почуттям, де аналітичне осмислення не пригнічує емоційність, а, навпаки, спрямовує її в конструктивне русло. Завдяки цьому виконання набуває логічної впорядкованості, але водночас зберігає природну експресивність і художню свободу.

Чи Синьйой наголошує, що «важливим аспектом цієї педагогічної умови є усвідомлення специфіки виконання музичних творів, що мають національне забарвлення» [82, с. 130]. Особливої актуальності така інтеграція набуває у контексті звернення до українського інструментального музичного мистецтва, яке насичене яскравими національними образами, символічними інтонаційними моделями та глибокими емоційними пластами.

Інтерпретація українських музичних творів вимагає не лише технічної вправності, а й розуміння етнокультурних кодів, закладених у мелодіях, ритміці, ладо-гармонічних структурах. Вивчення цих особливостей потребує ретельної аналітичної роботи, проте лише емоційне занурення у музичну традицію дозволяє відтворити її автентичний характер і донести до слухача духовну наповненість національного музичного образу.

Інтеграція інтелекту та емоцій у виконавській інтерпретації стає не лише педагогічною умовою, а й важливою складовою професійної свідомості студента-музиканта. Вона сприяє розвитку рефлексивного мислення, здатності до художнього аналізу та формуванню інтерпретаційної індивідуальності. Такі якості є фундаментом для підготовки компетентного, творчо налаштованого фахівця, здатного не лише виконувати музичні твори, а й навчати інших глибоко розуміти та відчувати музику як духовно-смысловий феномен.

Підсумовуючи, формування художньо-аналітичних умінь студентів у процесі інструментальної підготовки є результатом цілеспрямованого впливу комплексних педагогічних умов, що включають професійно-педагогічну спрямованість навчання, співтворчість викладача та студента, єдність особистісного, діяльнісного та діалогічного підходів, естетичне наповнення

освітнього процесу та активну участь студентів у художньо-творчій діяльності. Реалізація цих умов створює інтегроване середовище, у якому студенти не лише здобувають технічні навички, а й розвивають здатність до критичного аналізу, глибокого естетичного сприймання та творчої інтерпретації музичних творів, що сприяє формуванню їхньої професійної рефлексії та педагогічної майстерності.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

У другому розділі визначено критерії та проведено діагностування рівнів сформованості художньо-аналітичних умінь студентів, а також теоретично обґрунтовано педагогічні умови їх формування в процесі інструментальної підготовки.

Спираючись на проведений аналіз науково-педагогічної та методичної літератури охарактеризовано основні критерії сформованості художньо-аналітичних умінь майбутніх фахівців музичного мистецтва, а саме: мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-логічний, емоційно-почуттєвий, комунікативно-емпатійний та креативно-інтерпретаційний, що явилися основним засобом проведення констатувального експерименту.

Доведено, що визначальною ознакою мотиваційно-ціннісного критерію є розвиток мотивації та ціннісних установок студентів до художньо-аналітичної діяльності в процесі опрацювання інструментальних творів українських композиторів на заняттях з інструментальної підготовки. Рівень володіння музично-теоретичними знаннями та вміннями аналізувати музичний матеріал демонструє інтелектуально-логічний критерій. Емоційно-почуттєвий критерій показує здатність студентів розкривати емоційно-образні характеристики художніх образів інструментальних творів, усвідомлення їх емоційної насиченості та естетичної цінності, здатність артикулювати власні емоції та почуття. Комунікативно-емпатійний демонструє рівень сформованості вміння адекватно розуміти, співпереживати та артикулювати емоційні стани інших (композитора, виконавця, слухача, учня) через вербальні та невербальні засоби

комунікації, а також здатність емоційно ототожнюватися з художнім образом. Креативно-інтерпретаційний критерій відображає рівень здатності студентів до самостійного переосмислення та інтерпретації інструментальних творів у виконавському й вербальному вимірах.

На основі визначених критеріїв виділено й охарактеризовано три основні рівні сформованості художньо-аналітичних умінь майбутніх фахівців музичного мистецтва – високий, середній та низький.

Високий рівень розвитку художньо-аналітичної компетентності характеризується стійкою внутрішньою мотивацією до аналітичної діяльності, глибоким усвідомленням її значення у процесі інструментального виконавства та прагненням до професійного самовдосконалення (мотиваційно-ціннісний критерій). Наявними ґрунтовними музично-теоретичними знаннями, логічним й аргументованим мисленням, здатністю до комплексного музикознавчого аналізу (інтелектуально-логічний критерій). Розвиненою високою емоційною чутливістю, здатністю глибоко сприймати, інтерпретувати та аналізувати емоційно-образний зміст музичних творів (емоційно-почуттєвий критерій), вміння емпатійно розуміти емоційні стани композитора, виконавця, слухача, налагоджувати довірливу комунікацію (комунікативно-емпатійний критерій), а також високою творчою активністю, самостійністю мислення й умінням створювати оригінальні інтерпретації інструментальних творів (креативно-інтерпретаційний критерій).

Середній рівень визначається переважно зовнішньою мотивацією, епізодичним інтересом до художньо-аналітичної діяльності та нестійкістю професійних орієнтацій (мотиваційно-ціннісний критерій), наявністю базових музично-теоретичних знань і частковою здатністю до аналізу інструментальних творів із певними помилками в ідентифікації структурних елементів (інтелектуально-логічний критерій), вибіркоким проявом емоційного відгуку та обмеженою здатністю до естетичного переживання інструментальних творів у процесі їх сприйняття, а також недостатнім розвитком художньої уяви (емоційно-почуттєвий критерій); частковим умінням розуміти емоційні стани,

що закладені в художні образи інструментальних творів та передавати їх у музикознавчій та виконавській інтерпретації, skutим проявом емпатії та комунікативності з іншими (комунікативно-емпатійний критерій), наявністю прагнення до творчого самовдосконалення, яке, однак, проявляється переважно під впливом викладача й не завжди набуває самостійного та системного характеру (креативно-інтерпретаційний критерій).

Низький рівень характеризується відсутністю внутрішньої мотивації до художньо-аналітичної діяльності, несформованими ціннісними орієнтаціями та низьким інтересом до професійного зростання (мотиваційно-ціннісний критерій), фрагментарними знаннями, невмінням здійснювати логічний аналіз інструментальних творів і труднощами у розумінні їхньої структури (інтелектуально-логічний критерій), низькою емоційною чутливістю, байдужістю до художнього змісту, відсутністю емоційного відгуку (емоційно-почуттєвий критерій), слабо розвиненою здатністю співпереживати та труднощами у налагодженні комунікації (комунікативно-емпатійний критерій), а також низькою креативністю, схильністю до механічного копіювання без самостійного осмислення чи творчого переосмислення музичного матеріалу (креативно-інтерпретаційний критерій).

У процесі проведення експерименту використано різні методи дослідження до кожного з визначених критеріїв: мотиваційно-ціннісний – метод анкетування; інтелектуально-логічний – метод тестування; емоційно-почуттєвий – метод спостереження; емпатійно-комунікативний – метод опитування, креативно-інтерпретаційний – метод бесіди.

У результаті констатувального експерименту виявлено, що в більшості респондентів сформованість художньо-аналітичних умінь за всіма критеріями знаходиться на середньому рівні – 42%; високий рівень складає 21,2%, та 36,8% – низький рівень.

З'ясовано, що ефективне формування художньо-аналітичних умінь студентів в процесі інструментальної підготовки в закладах вищої освіти повинно відбуватися за шляхом дотримання певних педагогічних умов.

Перша умова – професійна педагогічно-виконавська спрямованість навчання. Друга умова – ділова співпраця і співтворчість педагога та студента. Третя умова – єдність особистісного, діяльнісного і діалогічного підходів до формування умінь. Четверта умова – естетичне наповнення педагогічного процесу та створення ситуацій естетичного осмислення інструментальних творів. П'ята умова – активна участь у художньо-творчій діяльності. Шоста умова – активізація комплексу аналітичної діяльності в роботі над інструментальним твором. Сьома умова – стимулювання методичної самостійності в процесі інструментальної підготовки. Восьма умова – акцентуація на інтеграції інтелекту та емоцій у процесі музикознавчої та виконавської інтерпретації.

Комплексне застосування наведених педагогічних умов можна вважати частиною методичного забезпечення освітнього процесу, спрямованого на формування художньо-аналітичних умінь студентів в процесі інструментальної підготовки в закладах вищої освіти.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі узагальнено результати теоретичного та практичного вирішення питання формування художньо-аналітичних умінь майбутніх фахівців музичного мистецтва в процесі інструментальної підготовки в закладах вищої освіти, що знайшло своє відображення у виявленні критеріїв та рівнів сформованості художньо-аналітичних умінь студентів Навчально-наукового педагогічного інституту імені В.О. Сухомлинського Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова. Також, обґрунтовано педагогічні умови формування цих умінь на лекційних, практичних та індивідуальних заняттях з інструментальної підготовки. Результати дослідження свідчать про розв'язання поставлених завдань кваліфікаційної роботи в наслідок чого можемо сформулювати наступні висновки:

1. Проаналізовані наукові джерела дозволили засвідчити, що питання формування художньо-аналітичних умінь студентів в процесі інструментальної підготовки в закладах вищої освіти, станом на сьогодні, є малодослідженим. У більшості науково-педагогічних досліджень увага зосереджується на формування зазначених умінь в контексті загальної фахової підготовки до майбутньої музично- педагогічної діяльності.

У першому підрозділі першого розділу на основі вивчення результатів аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури узагальнено зміст наступних понять: «уміння», що визначається як здатність людини до усвідомленої, цілеспрямованої та результативної дії в різноманітних умовах на основі інтелектуально-мисленнєвої діяльності; «аналітичні уміння» – здатність аналізувати та осмислювати явища та об'єкти з метою їх ґрунтовного дослідження; «музично-аналітичні уміння» – інтегральна здатність, що забезпечує розуміння стилевих та жанрових особливостей музики, методико-педагогічного інструментарію та підходів до навчання музиці а також аналіз історичних періодів в контексті музичного мистецтва; «художні уміння» – здатність створювати асоціації, продукувати творчі ідеї, імпровізувати на основі

асоціативного мислення, творчої уяви, фантазії у будь-якій діяльності; «художньо-аналітичні уміння» – інтегративна здатність здійснювати логіко-аналітичні, художньо-творчі та інтерпретаційно-виконавчі дії у педагогічних та виконавських формах музичної діяльності; «творчі уміння» – можливість генерувати нестандартні ідеї, застосовувати прийоми та алгоритми технології творчості у процесі розв’язання винахідницьких завдань у будь-якій діяльності; «художньо-творчі уміння» – можливості особистості приймати творчі рішення і створювати кардинально нові ідеї.

Виявлено, що дослідженням різних аспектів професійних умінь займалися: О. Антонова, Г. Балл, С. Вітвицька, Т. Ільїна, І. Полубоярина, Ж. Сироткіна, П. Яловський та інші. Ряд науковців досліджували аспекти формування фахових умінь майбутніх учителів музики (Н. Ашихміна, Т. Люріна, О. Таранцева, О. Федоренко, В. Яковлев), художніх (М. Кириченко, І. Риндін, В. Ружицький), творчих (Є. Маслій), інтерпретаційних (Л. Ковальова-Гончарюк, М. Петренко, М. Ткаченко), художньо-творчих (Л. Косяк, А. Кушнір, І. Шинтяпіна), музично-аналітичних умінь (І. Гринчук, Т. Панасенко, Н. Прушковська, В. Ревенчук, О. Спіліоті, М. Філіпчук), художньо-аналітичних (О. Вороновська, О. Плотницька, Ч. Синьой), аналітико-художніх умінь (І. Чернявська), художньо-інтерпретаційних (О. Горбенко).

2. У другому підрозділі першого розділу досліджено компонентну структуру художньо-аналітичних умінь та визначено їх роль в процесі інструментальної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва.

З’ясовано, що структура зазначених умінь складається з п’яти взаємодоповнюючих одне одного компонентів, а саме: мотиваційно-ціннісного, інтелектуально-логічного, емоційно-почуттєвого, комунікативно-емпатійного та креативно-інтерпретаційного. Їх інтеграція забезпечує цілісний художньо-аналітичний підхід у процесі опрацювання інструментальних творів, поєднуючи музично-теоретичні знання та музично-аналітичне мислення, у межах якого майбутні фахівці музичного мистецтва не лише технічно аналізують та/або відтворюють музичний текст, а й глибоко занурюється у їх художньо-смыслову

структуру, розкриваючи стильові, жанрові та семантичні виміри інструментальних творів.

Роль художньо-аналітичних умінь в контексті інструментальної підготовки полягає у пізнанні музичних, зокрема інструментальних творів, розкритті системи художніх образів і виявленні концептуальної своєрідності кожного твору, який досліджується на лекційних, практичних та індивідуальних заняттях з інструментального виконавства.

3. В результаті проведення аналізу науково-методичних та музично-педагогічних джерел стосовно тематики магістерської роботи визначено та обґрунтовано основні критерії сформованості художньо-аналітичних умінь студентів: мотиваційно-ціннісний (наявність інтересів, мотивів, потреб та ціннісних установок аналізувати інструментальні твори), інтелектуально-логічний (ступінь володіння музично-теоретичними знаннями), емоційно-почуттєвий (здатність розуміти власні емоції та почуття та розкривати емоційно-образні характеристики художніх образів музичних творів), комунікативно-емпатійний (вміння співпереживати та артикулювати емоційні стани інших (композитора, виконавця, слухача, учня, художніх героїв інструментальних творів), креативно-інтерпретаційний (рівень спроможності до самостійного осмислення та інтерпретації музичних творів вербальними та виконавськими засобами).

У ході констатувального експерименту серед студентів 1-6 курсів спеціальностей 014.13 Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво) та 025 Музичне мистецтво Навчально-наукового педагогічного інституту імені В.О. Сухомлинського Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова щодо діагностики кожного з вищезазначених критеріїв на матеріалі інструментальної творчості українських композиторів було використано методи тестування, анкетування, опитування та спостереження.

Зазначено, що в більшості респондентів сформованість художньо-аналітичних умінь знаходиться на середньому рівні, що свідчить про наявність потенційних передумов для їх подальшого розвитку. Переважна більшість

студентів демонструє готовність до осмисленого самовираження, здатність до співпереживання художньому змісту музичних творів, однак потребує цілеспрямованої педагогічної підтримки у напрямі розвитку емоційної чутливості, глибшої рефлексії та естетичного мислення. Отримані результати підтверджують важливість впровадження у навчальний процес комплексних методик, спрямованих на формування емпатійно-рефлексивного потенціалу як ключової умови становлення художньо-аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

4. Виявлено педагогічні умови формування художньо-аналітичних умінь майбутніх фахівців музичного мистецтва в процесі інструментальної підготовки. Серед них: професійна педагогічно-виконавська спрямованість навчання; ділова співпраця і співтворчість педагога та студента; єдність особистісного, діяльнісного і діалогічного підходів до формування умінь; естетичне наповнення педагогічного процесу та створення ситуацій естетичного осмислення інструментальних творів; активна участь у художньо-творчій діяльності; активізація комплексу аналітичної діяльності в роботі над інструментальним твором; стимулювання методичної самостійності в процесі інструментальної підготовки; акцентуація на інтеграції інтелекту та емоцій у процесі музикознавчої та виконавської інтерпретації музичних творів.

Узагальнюючи обґрунтування виявлених та вищеперерахованих педагогічних умов формування художньо-аналітичних умінь студентів в процесі інструментальної підготовки в закладах вищої освіти, констатуємо, що кожна з них має власний зміст, їх комплексне застосування в процесі навчальної діяльності сприяє покращенню результатів формування зазначених умінь майбутніх фахівців музичного мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. П. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до музично-естетичної діяльності : дис. ... канд. пед.наук : 13.00.04. Одеса, 2000. 276 с.
2. Ашихміна Н. В. Сутність і компонентна структура виконавської майстерності майбутніх учителів музики в процесі музично-інструментальної підготовки / Н. В. Ашихміна // Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. - 2018. - Вип. 81(1). - С. 115-119.
3. Ван, Сяоган (2023). Аналітична діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва: сутність і особливості. Інноваційна педагогіка, вип. 62, том 1, 111-114.
4. Васянович, Г. П. Основи психології : навчальний посібник / Григорій Петрович Васянович– К. : Педагогічна думка , 2012. – 114 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 слів / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
6. Вороновська О. В. Музично-виконавська інтерпретація як засіб формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва / О. В. Вороновська, Чи Синьйой // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського = Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky : наук. журнал. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2023. – № 3(144). – С. 7-15.
7. Гейченко М. Становлення та розвиток проблеми виконавської інтерпретації в Україні. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: педагогічні науки. Вип. 120. Кіровоград, 2013. С.99-103.
8. Гладуш В. А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія. Навч. посіб. / В. А. Гладуш, Г. І. Лисенко – Д., 2014. – 416 с.

9. Глазунова І.(2021).Мотивація до навчально-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва: зміст і структура. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки Випуск 199. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. С.97-102.
- 10.Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
- 11.Гопка О. М. Критерії, показники та рівні сформованості творчого потенціалу учнів-вокалістів / О. М. Гопка // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. - 2018. - Вип. 30. - С. 102-109.
- 12.Горбенко О. Критерії сформованості музично-інтерпретаційних умінь майбутнього вчителя музики / О. Горбенко // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Педагогічні науки. - 2012. - Вип. 103. - С. 100-106.
- 13.Гричановська Т. М., Шинкаренко О. Г. Творча співпраця викладача і студента як необхідна умова навчання. Шляхи вдосконалення позааудиторної роботи студентів: матеріали VI Міжвузівської обласної методичної конференції (м. Суми, 24-25 квітня 2012 року). Суми, 2012. С. 55–57.
- 14.Грінченко Т. Використання технологій розвитку критичного мислення у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики. Наукові записки БДПУ. Бердичів, 2020. С. 223–232.
- 15.Гусейнова Л.В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика навчання музики. Київ. 2005. 18 с.
- 16.Гудзь О. Методи розвитку художньої емпатії у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського. Одеса. 2020. Вип. 4 (133). С. 71–78

- 17.Динаміка розвитку інтелектуальних здібностей обдарованої особистості у підлітковому віці: Монографія / О. Ю. Буров, В. В. Рибалка, Н. Д. Вінник та ін.; За ред. О. Ю. Букова. – К. : ТОВ «Інфосистем», 2012. – 258 с.
- 18.Долинська Л. В. Максимчук Н. П. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: навчальний посібник для студентів ВНЗ. Кам'янець-Подільський. 2008. 124 с. Режим доступу: <https://surl.li/eftkok>
- 19.Дубасенюк О. Особливості структури педагогічної діяльності вчителя в контексті сучасних наукових підходів / О. Дубасенюк // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка. - 2017. - Вип. 1. - С. 25-29.
- 20.Єременко О. В. Підготовка магістрів музичного мистецтва : теорія і методика навчання : [монографія]. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 434 с.
- 21.Єфремова І. М., Столярчук Л. І. Питання розвитку музичного мислення студентів-піаністів в аспекті роботи над інтерпретацією музичних творів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Запоріжжя : КПУ, 2020. Вип. 70, Т.1. С. 83-87.
- 22.Жамардій В. О. Аналіз підходів до визначення сутності умінь і навичок у навчально-тренувальній діяльності студентів / В. О. Жамардій. // Науковий вісник Донбасу. - 2013. - № 1.
- 23.Занюк С. С. Психологія мотивації та емоцій: навчальний посібник для студентів гуманіт. факультетів ВНЗ. Л.: Ред. вид. відд. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки. 1997. 180 с.
- 24.Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б., Вахрушева Т. Ю. Педагогічна майстерність викладача: Навчальний посібник. – Х.: Вид-во НФаУ, 2009. – 140 с.
- 25.Кайдановська, О. О. (2009). Сутність образотворчої підготовки фахівців у вищій архітектурній освіті. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти, вип. 8 (13), 51–58.

- 26.Калішук, О. 2019. Характеристика структури виконавської мобільності майбутніх педагогів-музикантів. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. 27, (Груд 2019), 62–67.
- 27.Ковальова-Гончарюк Л.О. Педагогічні умови формування інструментально- виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва / Л. О. Ковальова-Гончарюк, В.А. Фрицюк // Інноваційна педагогіка. - 2021. - Вип. 36.
- 28.Ковальова-Гончарюк Л. Структурні компоненти інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2020. № 2(20). С. 202–206
- 29.Кожбахтєєва Н. Ф. Формування у майбутніх музикантів-педагогів навичок вербальної інтерпретації музики / Н. Ф. Кожбахтєєва // Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Педагогічні науки. - 2019. - Вип. 182. - С. 211-215.
- 30.Короткий тлумачний словник української мови; відп. ред. Л. М. Гуменецька. Київ : Рад. школа, 1978. 296 с.
- 31.Косенко Т.В. Формування креативності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі виконання музично-творчих проєктів : магістерська робота / Т.В. Косенко ; науковий керівник – проф. доц., канд. пед. наук В.С. Євтух. – Чернігів : НЧУК імені Т.Г. Шевченка, . 2019 – 108 с.
- 32.Котова Н. В. Сутність і структура педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Міжнародний науковий журнал Науковий огляд. 2015. Том 3. № 13.
- 33.Кремень В. Г. , Ільїн В. В. Філософія: Логос, Софія, Розум: [Підруч. для студ. вищ. навч. закл.] / Кремень В. Г. , Ільїн В. В.– К. : Книга, 2006. – 432 с.

- 34.Кремешна Т. Музичне мислення як фактор професійного становлення майбутніх учителів музики / Т. Кремешна // Проблеми підготовки сучасного вчителя. - 2012. - № 6(2). - С. 140-144.
- 35.Кушнір А. О. Формування художньо-творчих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної діяльності : магістерська робота / А. О. Кушнір ; науковий керівник - доц., канд. пед. наук Л. І. Косяк. - Кривий Ріг : КДПУ, 2021. - 99 с.
- 36.Лабунець В.М. Компонентна структура інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики на інноваційних засадах / В. М. Лабунець // Педагогічна освіта: теорія і практика. - 2015. - Вип. 18. - С. 337-344.
- 37.Лисенко Г.В. Формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів / Вісник педагогіки та психології [Електронний ресурс]: Збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка. – Випуск 6. 2011. Режим доступу: <https://surli.cc/tyanva>
- 38.Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів : СПОЛОМ, 2014. 76 с.
- 39.Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 43–63.
- 40.Лі Хунмей. Педагогічні умови формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності. Академічні візії [Електронний ресурс]: Збірник наук. праць / Львівський університет бізнесу та права. – Випуск 40. 2025. Режим доступу: <https://surli.cc/cshfij>
- 41.Лу Тао. Формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю у процесі фортепіанного навчання в педагогічних університетах України. Дис. ... канд. пед. наук / 13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання.– НПУ імені М.П. Драгоманова, Київ, 2019.

- 42.Максименко С.Д. Загальна психологія. Видання 3-є, перероблене та доповнене. Навчальний посібник. - К.; Центр учбової літератури, 2008. - 272 с.
- 43.Маслій Є.М. Педагогічні умови формування творчих умінь майбутніх викладачів музичного мистецтва / Є. М. Маслій, В. О. Гуріна // Час мистецької освіти. Теорія і методика виховання художньо-обдарованої особистості у закладах мистецької освіти: зб. ст. VII Всеукр. наук.-практ. конф., 17–18 жовт. 2019 р.: [у 2-х ч.] / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди; [редкол.: В. В. Фомін (голов. ред.) та ін.]. – Харків: ХНПУ, 2019. – Ч. 1. – С. 151–154.
- 44.Маслій Є.М. Поняття «творчі вміння» у науково-дослідній літературі / Є. М. Маслій, В. О. Гуріна // Час мистецької освіти. Теорія і методика виховання художньо-обдарованої особистості у закладах мистецької освіти: зб. ст. VII Всеукр. наук.-практ. конф., 17–18 жовт. 2019 р.: [у 2-х ч.] / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди; [редкол.: В. В. Фомін (голов. ред.) та ін.]. – Харків: ХНПУ, 2019. – Ч. 2. – С. 3–6.
- 45.Матюх Т. М. Емпатійні витoki створення та сприйняття художнього образу. Гуманітарний часопис, 2015. № 1. С. 74-80.
- 46.Мілян Р. С. Порівняльний аналіз дефініцій "критичне мислення" та "логічне мислення" / Р. С. Мілян // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. - 2019. - Вип. 54. - С. 121-125.
- 47.Мозгальова Н. Г. Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки. Дисертація на здобуття наукового ступіня кандидата педагогічних наук. Київ. 2002. 200 с.
- 48.Москаленко В. Лекції з музичної інтерпретації: навчальний посібник, Київ, 2013. 134 с.
- 49.Ніколенко Л. І. Педагогічні умови формування професійної культури майбутніх викладачів музичного мистецтва : дис. ... д-ра філос. наук: 2022. 284 с.

- 50.Новий словник іншомовних слів. К. : Арій, 2008. 672 с.
- 51.Панасенко Т.Г. Формування музично-аналітичних умінь студентів (на матеріалі курсу "Сольфеджіо"): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2001. 20 с.
- 52.Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій [автор уклад. Пехота О. М., Будах В. Д., Старева А. М. та ін.]; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. К.: А.С.К., 2003. 240 с.
- 53.Піхтар О. А. Методична система формування музичного мислення студентів мистецьких вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 22 с.
- 54.Плотницька О.В. Змістово-структурна характеристика художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музики. Вісник Житомирського державного університету. Житомир, 2001. №14. С.16–19.
- 55.Плотницька О.В. (2005) Педагогічна технологія формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музики. ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка (25). pp. 139-141.
- 56.Плотницька О.В. Формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музики : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / О. В. Плотницька. — Житомир : [Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка], 2005. — 20 с.
- 57.Пшеничних М.М., Дермельова Н.М. (2017). Форми і методи музично-аналітичної діяльності майбутніх учителів музики... Наукові записки. Випуск 155. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 111-116 с.
- 58.Равчина Т. Організація взаємодії студентів з освітнім середовищем у вищій школі / Т. Равчина // Вісник Львівського університету: Сер.: Педагогічна. – 07/2005. – Вип.19, частина 2 . – С.4-16.
- 59.Ревенчук В.В. До проблеми формування у студентів музично-аналітичних умінь / В. В. Ревенчук // Наукові записки [Ніжинського державного

- університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки. - 2017. - № 3. - С. 131-134.
- 60.Ружицький В. Розвиток художніх умінь учителів образотворчого мистецтва в процесі підвищення кваліфікації / В. Ружицький // Мистецтво та освіта. - 2012. - №3 С. 24-37.
- 61.Савченко, І. М., Ягупов, В. В. (2015). Інформаційно-аналітична діяльність педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів: термінологічний словник. Київ: ІПТО НАПН України.
- 62.Савченко Р.А., Савченко Ю.О. Формування креативності майбутніх викладачів музичного мистецтва: теоретичний аспект. Наукові записки: [збірник наукових статей] М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова; упор. Л. Л. Макаренко. Київ: Видавничий дім «Гельветика», 2023. Випуск CLV (155). С. 27-34.
- 63.Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Загальна психологія. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 296 с.
- 64.Серьогіна І.Ю. Педагогічні умови розвитку та саморозвитку студентів у процесі професійної підготовки у ВНЗ / І. Ю. Серьогіна // Педагогіка вищої та середньої школи. - 2011. - Вип. 32. - С. 151-157.
- 65.Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів: вид. 2-ге, доп. і перероб. // Укладач О.Є. Антонова. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2014. – 100 с.
- 66.Сисоєва С.О. (2006). Основи педагогічної творчості. К. : Міленіум, 344.
- 67.Сущенко О. (2025). Педагогічні умови формування художнього та естетичного досвіду учнів-підлітків у процесі викладання гри на фортепіано. Франкфурт. ТОВ «ТК Меганом». Парадигма знання.
- 68.Строгаль Т. Ю. Формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Строгаль Тетяна Юріївна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - Київ, 2018. - 273.
- 69.Стрюк М. 2025. Мотиваційно-ціннісний компонент виконавської культури підлітків. *Науковий часопис Українського державного університету імені*

- Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. 33, (Трав 2025), 177–184.*
- 70.Тлумачний словник української мови. [Електронний ресурс]. URL: <https://surl.li/uiujbg> (дата звернення 25.05.25).
- 71.У Ціжуй. Художня емпатія: сутність і структура. Теорія і методика мистецької освіти: збірник науково-методичних статей / за ред. Ю. Ф. Дворника, О. В. Коваль. Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2018. Вип. 1. С. 73–78.
- 72.Федотова С. Е. Педагогічні умови формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики : кваліфікаційна робота / С. Е. Федотова ; наук. керівник – канд. мис-ва, доцент І. М. Власенко. Кривий Ріг : КДПУ, 2024. 68 с.
- 73.Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
- 74.Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди; [редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін.]. – Київ: Абрис, 2002. – VI, 742 с. - Режим доступу <http://surl.li/rkrscv>
- 75.Фурсік Л.І. Поняття «художня інтерпретація» / Л. І. Фурсік, Л. В. Мельник // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. - 2018. - №60(1). - С. 165–169.
- 76.Фіцула, М. М. Педагогіка : навчальний посібник / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 560 с.
- 77.Хамм, О., 2012. Теоретичні основи формування креативного мислення майбутнього вчителя. Наукові праці МАУП 2 (33), с. 255-259.
- 78.Холоденко В.О. Методологічні підходи у формуванні виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів / В. О. Холоденко // Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти.- 2023.- Вип. 30. - С. 58-67.
- 79.Цюлюпа Н.Л. Педагогічні умови формування фахової компетентності музиканта-виконавця в процесі інструментальної підготовки /

- Н.Л.Цюлюпа, С.Д.Цюлюпа, В.І.Буцяк // Музикознавча думка Дніпропетровщини. - 2023. - №25. - С. 13-23.
- 80.Чжан, Їфу. (2016). Формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.
- 81.Чи Синьйой Методичне забезпечення процесу формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі гри на духових інструментах / Чи Синьйой // Південноукраїнські мистецькі студії. - 2024. - Вип. 2. - С. 91-96.
- 82.Чи Синьйой. Формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах : кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису / Чи Синьйой. — Одеса : Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2024. — 250 с.
- 83.Чихурський А.С. (2016). Естетизація навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи-інтернату (кінець XX – початок XXI століття) : [Дис....канд. пед. наук: 13.00.01, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки]. 265 с.
- 84.Швецова М. М. Зміст та структура виконавської активності майбутніх педагогів-музикантів / Швецова М.М., Скрипченко-Карпінська Є.І. // Теорія та практика мистецької едукції у цивілізаційних викликах сьогодення : матеріали VII міжнар. наук.-практ. конф. (8–9 грудня 2022 р.) / ред.-упор. З. Гнатів, Т. Медвідь. – Дрогобич : ДДПУ ім. Івана Франка, 2023. – С. 278-281.
- 85.Шетеля Н.І. Формування готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців культури та мистецтва // Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Теорія і методика мистецької освіти. Серія 14. Випуск 31. 2024. С. 9-16

- 86.Шинтяпіна І. В. Формування художньо-творчих умінь майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2005. 29 с.
- 87.Щолокова О. П. Інтерпретація музичних творів – методичний аспект / О. П. Щолокова, Н. Г. Мозгальова, І. Г. Барановська // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. - 2019. - № 3. - С. 151-158.
- 88.Яковлева А. М. Сучасний тлумачний словник української мови [автори А. М. Яковлева, Т. М. Афонская]. Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2009. 672 с.
- 89.Jiangyue Gu. Preparing students with 21st century skills: integrating scientific knowledge, skills and epistemic beliefs in middle school science curricula / Jiangyue Gu, Brian R. // Emerging technologies for STEAM education.
- 90.Mead G.H. Mind, Self and Society / G.H.Meal, – Chicago. University of Chicago Press, 1963. – 623 p.
- 91.Torrance E.P. (1998). The nature of creativity as manifest in the testing. Sternberg R., Tardif T. (eds.). The nature of creativity. Cambridge : Camb. Press, 43-75.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Опитувальник для визначення рівня зацікавленості студентів
інструментальною підготовкою та вивченням інструментального
музичного мистецтва в процесі навчання у ЗВО
(за мотиваційно-ціннісним критерієм)**

1. Загальна характеристика опитувальника

Мета: визначити рівень мотивації студентів до інструментальної підготовки та художньо-аналітичної діяльності за мотиваційно-ціннісним критерієм.

Кількість основних запитань: 13 (№1–13).

Тип шкали: від 1 до 5 або 6 (залежно від кількості варіантів).

Типи запитань: частина з одним вибором, частина — з кількома можливими варіантами (треба враховувати максимальний бал при підрахунку). Питання №1 не оцінюється.

1. Яку музичну підготовку до вступу в інститут Ви мали? (1 відповідь)

- музичний коледж
- школа мистецтв
- ДМШ
- мистецька студія, клуб
- не маю

2. Чи подобається Вам спеціальність, за якою Ви зараз навчаєтесь? (1 відповідь)

- 5 Дуже подобається
- 4 Подобається
- 3 Не впевнений(а) (50/50)
- 2 Скоріше не подобається
- 1 Зовсім не подобається

3. Чи любляєте Ви слухати, вивчати, аналізувати, інтерпретувати, виконувати інструментальну музику? (1 відповідь)

- 5 Так
- 4 Скоріше так
- 3 Не впевнений (50/50)
- 2 Скоріше ні
- 1 Ні

4. Чи вважаєте Ви, що знання, уміння та навички з інструментального виконавства знадобляться Вам у майбутній професійній діяльності? (1 відповідь)

- 4 Так впевнений(а), що знадобляться
- 3 Скоріше за все знадобляться
- 3 Не впевнений(а) (50/50)
- 2 Напевно не знадобляться
- 1 Зовсім не знадобляться

5. Що спонукає Вас відвідувати лекційні, практичні та індивідуальні заняття з інструментального виконавства? (можна обрати декілька варіантів відповідей)

5 Вважаю, що моє покликання стати висококваліфікованим фахівцем музичного мистецтва.

4 Професійне прагнення здобути та/або покращити свою інструментально-виконавську майстерність.

3 Вивчати інструментальну музику – це моє хобі.

2 Це мій обов'язок як студента спеціальності 014.13 Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво) / 025 Музичне мистецтво.

1 Просто тому що так треба.

6. Чи задоволені ви процесом інструментальної підготовки у закладі освіти в якому навчаєтеся? (1 відповідь)

- 5 Повністю задоволений(а)
- 4 Майже задоволений(а)
- 3 Не впевнений(а) (50/50)
- 2 Не зовсім задоволений(а)

1 Зовсім не задоволений(а)

7. Що Вас мотивує вивчати нові інструментальні твори? (можна обрати декілька варіантів відповідей)

6 Внутрішнє прагнення до досягнення краси інструментальної музики та виконання інструментальних творів.

5 Прагну стати / бути високопрофесійним вчителем музичного мистецтва / музикантом-виконавцем і вважаю, що для цього потрібно здобути та/або покращити інструментально-виконавські уміння та навички.

4 Бажаю покращити власні музичні інструментально-виконавські знання, уміння та навички.

3 Бажаю здобути базові музично-інструментальні / музично-виконавські навички для подальшої музично-педагогічної та/або музично-виконавської діяльності.

2 Просто люблю знайомитися, вивчати та виконувати інструментальні твори.

1 Інструментальна підготовка для мене НЕ є важливою.

8. Чи виникає у вас потреба сприймати, вивчати, аналізувати та виконувати на інструменті твори, що НЕ ВХОДЯТЬ до програми курсу «Інструментальна підготовка»? (1 відповідь)

5 Так, постійно.

4 Періодично.

3 Інколи, залежно від настрою

2 Рідко

1 Дуже рідко.

9. Що спонукає Вас сприймати, вивчати, аналізувати та виконувати інструментальні твори в процесі навчання у ЗВО? (можна обрати декілька варіантів відповідей).

5 Прагнення сформувати та/або покращити свою інструментально-виконавську майстерність, художньо-аналітичну компетентність.

4 Бажання навчитися більш глибоко та якісно розуміти інструментальну музику.

3 Сприймати, аналізувати, інтерпретувати, виконувати інструментальні твори – це моє хобі.

2 Це мій обов'язок як студента спеціальності 014.13 Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво) / 025 Музичне мистецтво.

1 Тому що так сказав робити викладач

10. Чи цікавитеся Ви появою нових інструментальних творів українських та/або зарубіжних авторів та чи слідкуєте за творчістю молодих композиторів? (1 відповідь)

5 Так, постійно.

4 Періодично.

3 Інколи, залежно від настрою.

2 Дуже рідко

1 Ні, ніколи.

11. Як Ви вважаєте, для чого здійснювати різні види аналізу (цілісний, історико-стилістичний, жанрово-стильовий, естетико-емоційний, музично-теоретичний (музикознавчий), інтонаційно-семантичний, виконавський) музичних творів в процесі їх опрацювання? (можна обрати декілька варіантів відповідей)

1 Бо так сказав робити викладач

2 Щоб зрозуміти зміст, ідею, жанр, стиль, художній образ та історико-культурний контекст написання твору.

3 Щоб розвинути власне музичне мислення та аналітичні навички для професійного зростання.

4 Щоб краще сформулювати власне бачення (інтерпретацію) й виконавське втілення музичного твору.

5 Щоб відчувати емоційно-естетичну цінність музики та глибше пережити її зміст.

12. Що спонукає вас аналізувати музичні твори на заняттях з інструментальної підготовки в процесі навчання? (можна обрати декілька варіантів відповідей)

1 Я мушу, бо це обов'язкова складова процесу інструментальної підготовки.

2 Бажання бути обізнаним в особливостях інструментального мистецтва.

3 Аналізувати та розкривати художні образи інструментальних творів – це моє хобі.

4 Я прагну краще розуміти композиторський задум і глибше відчувати художньо-емоційний зміст інструментальної музики.

5 Аналіз інструментальних творів допомагає мені вдосконалювати аналітичні уміння виконавську майстерність та розширювати музичний світогляд.

6 Це для мене спосіб самовираження і духовного розвитку через пізнання глибин художнього змісту музики.

13. В чому, на Вашу думку, полягає цінність музичного мистецтва? (можна обрати декілька варіантів відповідей)

1 Музичне мистецтво – це інструмент гедоністичного задоволення.

2 Музичне мистецтво здатне позитивно впливати на емоційний, розумовий та фізичний стан людини.

3 У музичному мистецтві віддзеркалюються фрагменти історичного розвитку людства (культурні традиції, стильові течії, духовні цінності тощо).

4 Зміст та художні образи, що закодовані в музиці здатні пробуджувати глибокі почуття та роздуми.

5 У здатності віддзеркалювати етичні установки суспільства та розкривати духовно-естетичний сенс буття й спонукати до самопізнання і самовдосконалення.

Ключ:

№	Кількість варіантів	Мін. бал	Макс. бал	Примітка
---	---------------------	----------	-----------	----------

2	5	1	5	Ставлення до спеціальності
3	5	1	5	Зацікавленість інструментальною музикою
4	5	1	4	Усвідомлення професійної цінності
5	5	1	5	Мотиви участі у заняттях
6	5	1	5	Задоволеність навчальним процесом
7	6	1	6	Внутрішня мотивація до досягнення музики
8	5	1	5	Позаурочна активність
9	5	1	5	Мотиви навчальної діяльності
10	5	1	5	Інтерес до нових творів
11	5	1	5	Розуміння значення аналізу
12	6	1	6	Мотиви аналітичної діяльності
13	5	1	5	Цінність музичного мистецтва

Розрахунок підсумкових балів

Мінімально можлива кількість балів:

$1 \times 12 = 12$ балів.

Максимально можлива кількість балів:

$5+5+4+5+5+6+5+5+5+5+6+5 = 61$ бал.

Середній (теоретичний) рівень:

$(61+12)/2=36,5$ $(61 + 12) / 2 = 36,5$ $(61+12)/2=36,5$ (орієнтовно 36–37 балів).

Низький рівень – 12-27 балів – Мотивація переважно зовнішня (обов'язковість, вимога викладача, інтерес ситуативний). Студент слабо усвідомлює значення інструментальної підготовки та вмінь аналізувати і інтерпретувати музичні твори для професійного зростання.

Середній рівень – 28-48 балів – Наявна пізнавальна зацікавленість інструментальним мистецтвом та часткове усвідомлення значення аналітичної діяльності, проте мотивація ще не є стійкою або внутрішньо усвідомленою.

Високий рівень – 49-61 бали – Домінує внутрішня мотивація, емоційно-ціннісне ставлення до інструментальної музики, усвідомлення художньо-аналітичної діяльності як важливої складової професійного та духовного розвитку.

**Тестування для визначення рівня володіння музично-теоретичними знаннями та здійснювати теоретичний аналіз інструментальних творів
(за інтелектуально-логічним критерієм)**

1. Дайте визначення поняття «мелодія»? Мелодія – це ...

- 1 - Випадкове чергування звуків різної висоти та тривалості
- 2 - Гармонічне поєднання двох або більше голосів
- 3 - Партія правої руки
- 4 - Одноголосна форма викладу музичної думки.

Ключ відповіді: 4.

2. Найменша типова форма викладу завершеної або відносно завершеної музичної думки.

- 1 - Мотив
- 2 - Фраза
- 3 - Речення
- 4 - Період
- 5 - Мелодія

Ключ відповіді: 4.

3. Оберіть правильні визначення до наступних понять (поліфонія, монодія, канон, гомофонія)

- 1 - Поліфонія
- 2 - Монодія
- 3 - Гомофонія
- 4 - Канон

А) Форма твору, у якій одна й та сама мелодія послідовно повторюється в різних голосах із певним часовим зсувом.

Б) Тип музичної фактури, де головна мелодія виділяється на тлі гармонічного супроводу (акордів або акомпанементу).

В) Одноголосна музика без гармонічного супроводу; основна мелодія виконується одним голосом або унісоном.

Г) Музична фактура, у якій кілька самостійних мелодичних ліній звучать одночасно, зберігаючи свою індивідуальність, але гармонійно поєднуються між собою.

Ключ відповіді: 1 – Г; 2 – В; 3 – Б; 4 – А.

4. До основних різновидів поліфонії відносяться:

- 1 - Підголоскова
- 2 - Контрастна
- 3 - Імітаційна
- 4 - Всі відповіді правильні

Ключ відповіді: 4.

5. Як називаються основні складові простої тричастинної форми?

- 1 - Експозиція
- 2 - Алеманда
- 3 - Куранта
- 4 - Розробка
- 5 - Кода
- 6 - Реприза
- 7 - Рефрен
- 8 - Епізод

Ключ відповіді: 1; 4; 6.

6. Як називається музична форма яка складається з рефрену та епізодів?

- 1 - Варіації
- 2 - Двочастинна
- 3 - Рондо

Ключ відповіді: 3.

7. Що таке кода?

- 1 - Основна тема музичного твору

- 2 - Середня частина сонатної форми
- 3 - Початкова вступна частина твору
- 4 - Частина музичного твору, яка завершує твір.
- 5 - Частина, де з'являється побічна тема

Ключ відповіді: 4.

8. Поєднайте поняття жанру інструментальної музики з їх визначенням.

- 1 - Прелюдія
- 2 - П'єса
- 3 - Соната
- 4 - Фуга

А) Поліфонічний твір, побудований на послідовному проведенні в усіх голосах однієї або кількох тем за певним тонально-гармонійним планом

Б) Інструментальний музичний твір, який складається з трьох-чотирьох різних щодо характеру та темпу частин, з яких одна має форму алегро.

В) Відносно самостійна вступна частина до якого-небудь великого музичного твору або невеликий самостійний твір.

Г) Невеликий твір із самостійним художнім змістом.

Ключ відповіді: 1 – В; 2 – Г; 3 – Б; 4 – А.

9. Поєднайте поняття жанру інструментальної музики з їх визначенням.

- 1 - Етюд
- 2 - Увертюра
- 3 - Концерт
- 4 - Симфонія

А) Інструментальний вступ до опери, ораторії, балету, оперети, тощо.

Б) Твір, призначений для розвитку технічної майстерності виконавця.

В) Жанр оркестрової музики, великий твір для оркестру.

Г) Твір, в основі якого лежать принципи протиставлення звучання окремих груп виконавців, або виконавського колективу і соліста.

Ключ відповіді: 1 – Б; 2 – А; 3 – Г; 4 – В.

10. Що таке ритм?

- 1 - Чергування сильних та слабких долей у музиці
- 2 - Кількість голосів у творі
- 3 - Послідовність тривалостей звуків і пауз, що створює рух музики
- 4 - Темп виконання твору
- 5 - Інтонаційна виразність мелодії

Ключ відповіді: 3.

11. Що таке метр в музиці?

- 1 - Висотне співвідношення звуків
- 2 - Чергування сильних і слабких долей у музиці
- 3 - Тривалість звучання музики
- 4 - Відстань між тактами
- 5 - Чергування тривалостей звуків і пауз

Ключ відповіді: 2.

12. Що таке музичний розмір?

- 1 - Кількість нот у мелодії
- 2 - Кількість сторінок музичного твору
- 3 - Числове позначення, що вказує на кількість долей у кожному такті та на те, яка тривалість (нота) приймається за одиницю рахунку
- 4 - Тривалість звучання музики
- 5 - Кількість партій у музичному творі

Ключ відповіді: 3.

13. Установіть відповідність. Які з запропонованих музичних розмірів є простими, складними, змішаними?

- 1 - $5/4$; $7/4$; $11/16$
- 2 - $4/4$; $6/4$; $6/8$;
- 3 - $2/4$; $3/4$; $3/8$
- А) Прості
- Б) Складні

В) Змішані

Ключ відповіді: 1 – В; 2 – Б; 3 – А.

14. Визначте, які італійські терміни, що позначають темп твору, відносяться до швидких, помірних та повільних темпів.

1 - Повільні

2 - Помірні

3 - Швидкі

А) Lento

Б) Moderato

В) Allegro

Г) Adagio

Г) Andante

Д) Vivace

Е) Grave

Є) Presto

Ж) Largo

Ключ відповіді: 1 – А, Г, Е, Ж; 2 – Б, Г; 3 – В, Д, Є.

15. Посаджайте італійський термін позначення темпу з його перекладом.

1 - Moderato

2 - Lento

3 - Allegro

4 - Andante

5 - Vivace

6 - Grave

7 - Presto

8 - Largo

9 - Adagio

А) Протяжно

Б) Помірно

- В) Скоро
 Г) Швидко
 Г) Жваво
 Д) Не поспішаючи
 Е) Важко
 Є) Широко
 Ж) Повільно

Ключ відповіді: 1 – В; 2 – А; 3 – В; 4 – Д; 5 – Г; 6 – Е; 7 – Г; 8 – Є; 9 – Ж.

Ключ до тесту

Питання з кількістю балів

№ Завдання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Заг. сума б.
Макс. к. балів	1	1	4	1	3	1	1	4	4	1	1	1	3	9	9	44

Максимальний бал: 44

Середній бал = 50% від максимального $44 \times 0.5 = 22$ бали

Мінімальний бал: 0

Рівні сформованості художньо-аналітичних умінь

Визначення базуються на інтелектуально-логічному критерії.

Високий рівень (34-44 балів) – системне та глибоко володіє музично-теоретичними поняттями;

Середній рівень (21-33 балів) – реципієнт володіє базовими музично-теоретичними знаннями; допускає неточності у розрізненні понять, але здебільшого орієнтується у категоріальному апараті.

Низький рівень (0-20 балів) – фрагментарні або неповні уявлення про основні музично-теоретичні категорії.

**Перелік інструментальних творів українських композиторів
запропонованих для аналітичного опрацювання на лекційних заняттях з
інструментального виконавства**

- Березовський М. «Соната для скрипки і чембало» (ре мажор);
Бібік В. Прелюдія № 1 із циклу «34 Прелюдії і Фути»;
Дичко Л. «Український танець» для кларнета і фортепіано;
Дробязгін В. «Осіньна мелодія» для фортепіано в 4 руки;
Задерацький В. Прелюдії №№ 8, 10, 14, 18, 19 із циклу «24 Прелюдії»;
Задерацький В. Прелюдія і Фуга №1 із циклу «24 Прелюдій і фуг»;
Карабиць І. «Концерт для кларнета»;
Колодуб Ж. «Бугі-Вугі»;
Колодуб Л. «Українські танці для духового ансамблю»;
Косенко В. «Поема» для скрипки та фортепіано;
Косенко В. «Скерцино» із циклу «Чотири дитячі п'єси»;
Косенко В. «Українська сюїта для духових інструментів»;
Лисенко М. «Елегія»;
Лисенко М. «Думка-шумка»;
Лятошинський Б. «Прелюдія № 4» (ор. 24);
Некрасов О. Прелюдії №№ 7, 8 із циклу «8 прелюдій для фортепіано»;
Нежигай О. «Все буде добре»;
Птушкін В. «Піднесене та земне» для 2-х фортепіано;
Сільвестров В. «Медитація для кларнета і фортепіано»;
Скорик М. «Мелодія»;
Скорик М. «Жартівлива п'єса»;
Скорик М. «Карпатська рапсодія»;
Станкович Є. «Скерцо для скрипки та фортепіано»;
Фільц Б. Новелети №№ 1, 2, 3 із циклу «10 Закарпатських новелет»;
Фільц Б. «Київський триптих»;
Шамо І. Прелюдії №№ 2, 3 із циклу «12 прелюдій для фортепіано».

**Опитувальник для визначення рівня емпатійності та
комунікативності студентів.**

(за комунікативно-емпатійним критерієм)

Інструкція: уважно прочитайте кожне твердження та оберіть один із варіантів відповіді, що найбільш точно відображає вашу думку або поведінку.

Оцінювання за 5-бальною шкалою:

- 1 – зовсім не згоден(а)
- 2 – радше не згоден(а)
- 3 – частково згоден(а)
- 4 – переважно згоден(а)
- 5 – повністю згоден(а)

Питання опитувальника

1. Мені завжди легко встановлювати контакт з іншими учасниками у процесі колективного музикування.
2. Мені легко висловлювати свої музично-творчі ідеї партнерам.
3. Я завжди дослухаюся інших музикантів та враховую їхні пропозиції.
4. Я легко долаю непорозуміння та конфлікти у процесі колективного опрацювання твору.
5. Я завжди першим розпочинаю професійний діалог та підтримую його.
6. Мені легко підтримувати спільний діалог з іншими у процесі аналізу та інтерпретації творів.
7. Мені легко виходити на сцену та взаємодіяти з аудиторією.
8. Я завжди намагаюся розказати про / виконати твір так, щоб слухач зрозумів і відчув емоції закладені в ньому.
9. Я можу легко і швидко налагодити конструктивну взаємодію під час репетиції або творчої дискусії.
10. Я завжди легко можу відчути почуття та емоційний стан інших учасників ансамблю.

11. У процесі інтерпретування твору я завжди спираюся на власну інтуїцію та відчуття ніж на знання та досвід.
12. Мене дуже важко розчулити навіть коли я сприймаю або виконую дуже сумні музичні твори.
13. Я легко можу відчувати та зрозуміти емоції колег по ансамблю, персонажів або художніх образів музичних творів.
14. Коли я слухаю сумну музику, то мої очі самі собою наповнюються слізьми.
15. Сумна музика, погані новини, сварки з колегами надовго псують мій настрій.
16. Я завжди байдужий(а) до критики на свою адресу.
17. Коли я розкриваю художній образ твору, то відчуваю ніби це відбувається зі мною.

Ключ до опитувальника

Питання №№ 1-10 спрямовані на визначення рівня комунікативності, питання №№ 11-17 – емпатійності.

Питання №12 і 16 мають обернений зміст (повна згода означає низьку емпатійність).

Схема підрахунку балів:

Комунікативність

- Мінімум: 10 балів (10×1)
- Максимум: 50 балів (10×5)

Рівні комунікативності

Високий – 39-50 – студент легко вступає у взаємодію, регулює діалог, долає конфлікти, здатний до професійного музично-комунікативного спілкування.

Середній – 25-38 – комунікативні навички достатні, але нестабільні; в окремих ситуаціях можуть виникати труднощі у взаємодії чи самовираженні.

Низький – 10-24 – виявляються труднощі у встановленні контакту, роботі в команді, презентації власних ідей, творча комунікація ускладнена.

Емпатійність

- Мінімум: 7 балів (7×1)
- Максимум: 35 балів (7×5)

Рівні емпатійності

Високий – 28-35 – студент глибоко емоційно реагує на музику, здатен відчувати художній образ, легко розуміє почуття інших, загалом має високу емоційну чутливість.

Середній – 18-27 – емоційне сприйняття достатньо розвинене, але є нестабільність або вибірковість, часом виникають труднощі з емпатичним зануренням.

Низький – 7-17 – встановлення емоційного зв'язку з музикою та іншими людьми ускладнене, емоційна чутливість слабо проявляється або пригнічена.