

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

УДК: 378.015.31:780.616.432.091]:[373.5.018.54:78]](043.3)

ПАНЬ ШЕН
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
ОСВІЧЕНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В
ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ

014 Середня освіта. Музичне мистецтво

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Пань Шен

Науковий керівник – Реброва Олена Євгенівна, доктор педагогічних наук,
професор

Одеса – 2021

АНОТАЦІЯ

Пань Шен. Методика формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта. Музичне мистецтво. – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2021.

Зміст анотації

У дослідженні представлено теоретичне обґрунтування та запропоновано нове розв'язання проблеми формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки як основи фахової художньо-педагогічної компетентності.

Актуалізовано проблему підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування цілісного світогляду школярів на засадах поліхудожності, мистецької інтеграції. У цьому контексті також актуалізовано потенціал виконавської, зокрема фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Заакцентовано увагу на фортепіанному репертуарі як художньо-образної світової спадщини, що володіє вагомим ресурсом педагогічного впливу на художній світогляд особистості.

Доведено, що в контексті домінувальної на сьогодні в педагогіці компетентнісної парадигми для майбутніх учителів музичного мистецтва найвагомішими є компетентності, які охоплюють художні та поліхудожні аспекти їхньої творчої діяльності. Цей вид діяльності має інтегральну основу та об'єктивується через такі характеристики та процеси, як: полікультурність, крос-культурність, транскультурність, поліхудожність і полімодальність. Вони можуть виявлятися як на різних етапах навчання під час освоєння художньої грамотності як функціональної, на етапі освіченості як результату розширення

сфери знань у суміжних галузях із мистецьких знань, так і під час подальших етапів набуття фахових компетентностей.

Визначено суперечності, які гальмують процес формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки: між важливістю формування художньо-педагогічної освіченості як основи інтегральної художньої компетентності та відсутності науково-теоретичного обґрунтування сутності зазначеного феномена; між наявним художньо-творчим потенціалом різних видів фортепіанної підготовки та слабким їх застосуванням як освітнього ресурсу задля формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва; між важливістю художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва та відсутності цілеспрямованої методики її формування в процесі фортепіанної підготовки.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методика формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. У процесі розв'язання завдань відповідно до мети дослідження уточнено поняття «професійна освіченість», що інтерпретується як якісна характеристика фахівця, яка показує його достатню зорієнтованість у професійних знаннях, набуття яких впливає на його поведінку в професії та на тенденцію щодо формування необхідних і детермінованих знаннями і вміннями якостей; професійна освіченість виконує наступні функції: професійно-світоглядну, соціокультурну та мотиваційно-творчу.

Доведено на теоретичному рівні, що художня компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтується на полімодальності, поліхудожності, полікультурності сприйняття творів мистецтва як відображення життєвих реалій і соціокультурного простору.

Визначено сутність художньо-педагогічної освіченості, у дослідженні це – поліфункціональна інтегральна комплексна характеристика особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка виявляє якісну спрямованість на

розширення й поглиблення знань у галузі художньої культури задля осмисленого застосування в освітньому процесі з музичного мистецтва під час роботи над виконавською інтерпретацією музичних творів та виробничою практикою, об'єктивується через комплекс пошукової пізнавальної активності на отримання художньої інформації, орієнтації в її педагогічному потенціалі та дієвості у розв'язанні освітніх завдань художньо-естетичного змісту.

Визначено сутність поняття «художньо-освітній процес», у дослідженні це – спеціально організована особлива властивість навчання мистецтву, яке характеризується цілеспрямовано скоординованими діями його учасників на отримання художньої інформації на основі використання різних видів мистецтва, їх зв'язків і художніх методів, що підсилює інтеграцію творчих дій для якісної інтерпретації художнього образу твору.

Структура художньо-педагогічної освіченості складається з таких компонентів: *фахово-мотиваційний* (інтерес до художньої культури та різних видів мистецтва; пізнавально-пошукова ініціатива в галузі полімистецької проблематики та художньої культури); *культурно-інформаційний компонент* (культурологічна поінформованість; художньо-функціональна зорієнтованість); *художньо-семіотичний* (поліхудожня грамотність; *семантико-семіологічний* тезаурус); *інтерпретаційно-виконавський* (полісенсорні уявлення (наявність певних асоціативних зв'язків); художня образність виконавства та її спрямованість на педагогічну проєкцію).

Методологічну основу дослідження становлять історико-культурологічний, мистецько-інтеграційний, функціонально-праксеологічний та комунікативно-творчий наукові підходи, що забезпечують реалізацію художньо-інтеграційного, світоглядного потенціалу фортепіанних творів, розширюють перцептивні модуси художньо-естетичного досвіду, поліфункціональність діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. На їх основі розроблено педагогічні принципи методичного спрямування: врахування історико-культурної еволюції художньо творчості; акцентування уваги на художньо-світоглядному аспекті творів мистецтва; розширення перцептивних модусів

художньо-естетичного досвіду (полімодальність); різновекторності мистецької інтеграції (мовної, жанрово-стильової, творчо-виконавської); орієнтації на поліфункціональність діяльності вчителя музичного мистецтва; розуміння художньо-педагогічної освіченості як конкурентної переваги; розуміння інтерпретації твору як художньо-комунікативного процесу; врахуванні полікультурного контексту інтерпретації творів мистецтва, фортепіанних творів.

Застосування методу теоретичного моделювання дозволило розробити модель методики формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва, основу якої склали відповідні педагогічні умови. У якості наскрізної умови було визначено *цілеспрямоване накопичення художньо-педагогічної інформації та її застосування в роботі над фортепіанними творами*. Методами впровадження наскрізної педагогічної умови були: пізнавально-пошукові (*створення банку художньої інформації щодо твору; аналіз світоглядної позиції митців*) та методико-організаційних (*створення карти відповідності художньої інформації виконавським завданням; моделювання ситуацій творчого аналізу твору в контексті освітніх завдань*). Під час застосування педагогічної умови запровадження *поліхудожнього методичного супроводу в освітній процес фортепіанної підготовки*, що реалізувалася впродовж поліхудожньо-установчого етапу формувального експерименту, було застосовано методи: *стимулювання синестезії почуттів; заміни модусів сприйняття та асоціацій; створення художньо-образного тезаурусу*. Педагогічна умова *стимулювання до розкриття контексту твору задля вирішення функціональних освітніх завдань у фаховій діяльності* запроваджувалася на педагогічно-контекстному етапі, забезпечувалася методами на основі педагогічних технік *гейміфікації* освітнього процесу з метою формування здатностей майбутніх фахівців застосовувати інноваційні дидактичні та метакогнітивні педагогічно-саморегулятивні стратегії задля реалізації у майбутній фаховій діяльності художньо-комунікативного потенціалу музичних творів.

Розроблено критерії та показники оцінювання художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва. визначені компоненти художньо-педагогічної освіченості оцінювались інтенціональним, когнітивним, контекстним та творчим критерієм.

Проведення констатувального експерименту дозволило визначити вихідний рівень сформованості досліджуваного феномену шляхом застосування низки діагностичних методів (анкетування, тестування, опитування, створення діагностичних карт самооцінювання). У результаті проведення діагностичних заходів із застосуванням чотирибальної шкали оцінювання було встановлено, що кількість респондентів, які досягли високого рівня сформованості художньо-педагогічної освіченості була однаковою в контрольній та експериментальній групах (по 6,25 %). Достатній рівень на констатувальному етапі продемонстрували 12,5 % респондентів КГ та 15,63 % ЕГ. Середній рівень було діагностовано в КГ у 21,88 % респондентів, в ЕГ – у 18,75 %. При цьому більшість респондентів КГ та ЕГ продемонстрували низький рівень досліджуваного конструкту – по 59,38 % у кожній із груп.

Після проведення формувального експерименту, в ході якого респонденти ЕГ проходили фортепіанну підготовку за авторською експериментальною методикою, було здійснено оцінювання шляхом застосування ідентичних діагностичних заходів. Таке оцінювання показало підвищення показників сформованості всіх компонентів художньо-педагогічної освіченості в респондентів ЕГ.

Істотність розбіжностей отриманих результатів перевірялася за критерієм кутового перетворення Фішера, в результаті чого було отримане емпіричне значення $\varphi^*_{емп.} = 2,809$, яке виявилось більшим за критичне значення $\varphi^*_{кр.} = 2,31$, що довело ефективність розробленої методики.

Статті у фахових виданнях України

1. Пань, Шен, Реброва, О.Є., (2018). Художня освіченість майбутніх учителів музичного мистецтва в компетентнісній парадигмі. Актуальні питання мистецької освіти та виховання . СумДПУ. 2 (12), С.89-98.
2. Pan, Sheng. (2019). Essence of artistic-pedagogical education of future musical art teachers. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 10 (94). 305-313.
3. Пан, Шен (2021). Педагогічні умови формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, №2. 431-442.

Статті у зарубіжних виданнях

4. Pan, Sheng (2021). Scientific approaches and pedagogical principls of forming artistic-pedagogical erudition of future bachelors of musical art. *ISSN 2353-8406 Knowledge, Education, Law, Management*. № 3 (39), vol. 2. P.3-9.

Статті апробаційного характеру

- 5.Пань, Шен. (2018). Освоение современной фортепианной музыки в контексте исполнительской подготовки будущего учителя музыкального искусства. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези ІУ Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 12-13 жовтня 2018 р.). Т.2. Одеса : ПНПУ імені К.Д.Ушинського*. 62-64.
- 6.Пань, Шен. (2019). 浅谈如何培养钢琴初级教学(中小学) (*Естетичні завдання початкового фортепіанного навчання*). *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези V Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 17-18 жовтня 2019 р.). — Т.1. - Одеса: ПНПУ імені К. Д.Ушинського*, 129.
7. Пань, Шен (2020). Художній синтез у концертмейстерській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези VI*

Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 15-16 жовтня 2020 р.). Т.2. - Одеса: ПНПУ імені К. Д.Ушинського, С.64-67.

8. Пань, Шен (2021) Методичне забезпечення експериментального дослідження формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези VII Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 04-05 жовтня 2021 р.). Т.2. - Одеса: ПНПУ імені К. Д.Ушинського, С.26-28.*

9. Пань, Шен (2021). Художньо-освітній процес в контексті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Theoretical and empirical scientific research: concept and trends. Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference (Vol. 2), Oxford, May 28, 2021. Oxford-Vinnytsia: P.C. Publishing House & European Scientific Platform. 105-107.*

SUMMARY

Pan Sheng. Methods of forming artistic and pedagogical educatedness of future music art teachers in the course of piano training.

Manuscript Copyright.

Thesis for the Degree of Doctor of Philosophy in the speciality 014 Secondary education. Music art. State Institution “South-Ukrainian National Pedagogical university named after K. D. Ushynsky”. Odesa, 2021.

Summary content

The study presents a theoretical substantiation and proposes a new solution to the issue of forming artistic and pedagogical educatedness of future music art teachers in the course of piano training as the basis of professional artistic and pedagogical competence.

The thesis actualizes the issue of training future music art teachers for the formation of students’ holistic worldview on the basis of polyart, artistic integration.

In this context, the potential of performing, in particular piano training of future music art teachers is also actualized. Emphasis is placed on the piano repertoire as an artistic and figurative world heritage, which has a significant resource of pedagogical influence on the artistic worldview of the individual.

It is proved that in the context of the currently dominant competence paradigm in pedagogy for future music art teachers, the most important are the competencies that cover the artistic and polyartistic aspects of their creative activity. This type of activity has an integral basis and is objectified through such characteristics and processes as: multiculturalism, cross-culture, transculturalism, polyartistry and polymodality. They can be manifested at different stages of learning during the development of artistic literacy as functional, at the stage of educatedness as a result of expanding the scope of knowledge in related fields of artistic knowledge and in subsequent stages of acquiring professional competencies.

Contraversies that hinder the formation of artistic and pedagogical education of future music art teachers in the course of piano training are identified: between the importance of forming artistic and pedagogical education as the basis of integrated artistic competency, and lack of scientific and theoretical justification of this phenomenon; between the existing artistic and creative potential of different types of piano training and their weak use as an educational resource for the formation of artistic and pedagogical education of future music art teachers; between the importance of artistic and pedagogical education of future music art teachers and the tangibility of purposeful methods of its formation in the course of piano training.

The purpose of the study is to theoretically substantiate, develop and experimentally test the methods of forming artistic and pedagogical education of future music art teachers in the course of piano training. In the process of solving problems in accordance with the purpose of the study the concept of “professional educatedness” is clarified; it is interpreted as a qualitative characteristic of the specialist, which shows his sufficient orientation in professional knowledge, the acquisition of which affects his behavior in the profession and the tendency to form necessary and determined by knowledge and skills qualities; professional

educatedness performs the following functions: professional worldview, socio-cultural, motivational and creative.

It is proved at the theoretical level that the artistic competency of future music art teachers is based on polymodality, polyartistry, multicultural perception of works of art as a reflection of life realities and socio-cultural space.

The essence of artistic and pedagogical educatedness is determined, it is in the study a multifunctional integrated complex characteristic of the future music art teacher, which shows a qualitative focus on expanding and deepening knowledge in the field of art culture for meaningful application in the educational process of music education when working on performing interpretation of music and performing practice through a complex of search cognitive activity to obtain artistic information, orientation in its pedagogical potential and effectiveness of its application in solving educational issues of artistic and aesthetic content.

The essence of the concept of “artistic and educational process” is determined. In the research it is a specially organized special feature of art teaching, which is characterized by purposefully coordinated actions of its participants to obtain artistic information based on the use of different arts, their relationships and artistic methods, which enhances integration of creative actions for a qualitative interpretation of the artistic image of the work.

The structure of artistic and pedagogical educatedness consists of the following components: *professional and motivational* (interest in art culture and various arts; cognitive-exploratory initiative in the field of poly-art issues and art culture); *cultural and information component* (culturological awareness; artistic and functional orientation); *artistic and semiotics* (polyartistic literacy; semantic and semiological thesaurus); *interpretive and performing* (polysensory perception (the presence of certain associative connections); artistic imagery of performance and its focus on pedagogical projection).

The methodological basis of the study is historical and cultural, artistic and integrative, functional and praxeological, communicative and creative scientific approaches that ensure the realization of artistic and integrative, ideological potential

of piano works, expand perceptual modes of artistic and aesthetic experience of art and multifunctionality of future music teachers' activity. On their basis, the pedagogical principles of methodical direction are developed: consideration of the historical and cultural evolution of artistic creativity; focusing on the artistic and ideological aspect of works of art; expansion of perceptual modes of artistic and aesthetic experience (polymodality); diversity of artistic integration (linguistic, genre and style-based, creative and performing); focus on the multifunctionality of the music teacher; understanding of artistic and pedagogical educatedness as a competitive advantage; understanding the interpretation of the work as an artistic and communicative process; consideration of the multicultural context of interpreting works of art and piano works.

The application of the methods of theoretical modeling allowed to develop a model of methods for forming artistic and pedagogical educatedness of future music art teachers, which was based on appropriate pedagogical conditions. *Purposeful accumulation of artistic and pedagogical information and its application when working on piano works* was defined as a cross-cutting condition. Methods of implementing a cross-cutting pedagogical condition were: cognitive and exploratory (*creation of a bank of artistic information about the work; analysis of the worldview of artists*) and methodological and organizational (*creating a map of artistic information compliance with performance tasks; modeling situations of creative analysis of the work in the context of educational tasks*). During the application of the pedagogical condition of *introducing polyartistic methodical support in the educational process of piano training*, which was realized during the polyartistic and foundational stage of the formative experiment, the following methods were used: *stimulation of synesthesia of feelings; replacement of modes of perception and associations; creation of an artistic thesaurus*. The pedagogical condition of *stimulating the disclosure of the context of the work to solve functional educational tasks in professional activity* was introduced at the pedagogical and contextual stage and was provided by methods based on pedagogical techniques of gamification of the educational process aimed at forming the ability of future specialists to apply innovative didactic and metacognitive

pedagogical and self-regulatory strategies to implement in the future professional activity artistic and communicative potential of musical works.

Criteria and indicators for assessing the artistic and pedagogical educatedness of future music art teachers have been developed. The determined components of artistic and pedagogical educatedness were evaluated by intentional, cognitive, contextual and creative criteria.

The conducting of a summative experiment allowed to determine the initial level of formation of the studied phenomenon by applying a number of diagnostic methods (questionnaires, testing, surveys, creation of diagnostic self-assessment maps). As a result of conducting diagnostic activities using a four-point rating scale, it was found that the number of respondents who achieved a high level of artistic and pedagogical educatedness was the same in the control and experimental groups (6.25%). 12.5% of control group respondents and 15.63% of the experimental group respondents showed a sufficient level at the summative stage. The average level was diagnosed in the control group in 21.88% of respondents, in the experimental group – in 18.75%. At the same time, the majority of the control group and experimental group's respondents showed a low level of the studied construct – 59.38% in each of the groups.

After conducting a formative experiment, during which the experimental group respondents underwent piano training according to the author's experimental methods, evaluation was performed by applying identical diagnostic measures. This assessment showed an increase in the formation of all components of artistic and pedagogical educatedness in the respondents of the experimental group.

The significance of the discrepancies between the obtained results was checked by the Fisher angular transformation criterion, as a result of which the empirical value of $\varphi * \text{emp} = 2,809$ was obtained, which was greater than the critical value of $\varphi * \text{cr.} = 2,31$, which proved the effectiveness of the developed methodology.

Articles in professional journals of Ukraine

1. Pan, Sheng & Rebrova, O. Ye. (2018). Khudozhnia osvichennist maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v kompetentnisnii paradyhmi [Artistic educatedness of future music art teachers in the competency-based paradigm]. *Aktualni pytannia mystetskoï osvity ta vykhovannia – Topical problems of artistic education and upbringing*, 2 (12), 89-98 [in Ukrainian].
2. Pan, Sheng (2019). Essence of artistic and pedagogical education of future musical art teachers. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 10 (94), 305-313 [in English].
3. Pan, Sheng (2021). Pedahohichni umovy formuvannia khudozhnio-pedahohichnoi osvichennosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Pedagogical prerequisites of forming artistic and pedagogical educatedness of future music art teachers]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2, 431-442 [in Ukrainian].

Articles in foreign journals

4. Pan, Sheng (2021). Scientific approaches and pedagogical principles of forming artistic-pedagogical erudition of future bachelors of musical art. *ISSN 2353-8406 Knowledge, Education, Law, Management. № 3 (39), vol. 2. P.3-9.*

Articles of probation character

5. Pan, Sheng (2018). Osvoeniye sovremennoy fortepiannoy muzyki v kontekste ispolnitelskoy podgotovki budushchego uchitel'ia muzykal'nogo iskusstva [Mastering modern piano music in the context of performing training of future music art teachers]. *Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva – Music and choreography education in the context of society's cultural development: Proceedings and abstracts of the IV International conference of young scientists and students (Odesa, October, 12-13, 2018), vol. 2, 62-63 [in Russian].*

6. Pan, Sheng (2019). 浅谈如何培养钢琴初级教学(中小学) [Aesthetic tasks of elementary piano learning]. *Muzychna ta khoreorafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva – Music and choreography education in the context of society's cultural development: Proceedings and abstracts of the IV International conference of young scientists and students (Odesa, October, 17-18, 2019), vol. 1*, 129 [in Chinese].
7. Pan, Sheng (2020). Khudozhnii syntez u kontsertmeisterskii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Artistic synthesis in the concertmaster training of future music art teachers]. *Muzychna ta khoreorafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva – Music and choreography education in the context of society's cultural development: Proceedings and abstracts of the IV International conference of young scientists and students (Odesa, October, 15-16, 2020), vol. 2*, 64-67 [in Ukrainian].
8. Pan, Sheng (2021). Metodychne zabezpechennia eksperymentalnoho doslidzhennia formuvannia khudozhnio-pedahohichnoi osvichennosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Methodical support of experimental research on the formation of artistic and pedagogical educatedness in future music art teachers]. *Muzychna ta khoreorafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva – Music and choreography education in the context of society's cultural development: Proceedings and abstracts of the IV International conference of young scientists and students (Odesa, October, 4-5, 2021), vol. 2*, 26-28 [in Ukrainian].
9. Pan, Sheng (2021). Khudozhnio-osvitnii protses v konteksti fakhovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Artistic and educational process in the context of professional training of future music art teachers]. *Thoretical and empirical scientific research: concept and trends. Collection of scientific papers «ΑΙΟΓΟΣ» with Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference (Vol. 2), Oxford, May 28, 2021. Oxford-Vinnytsia: P.C. Publishing House &European Scientific Platform*. 105-107 [in Ukrainian].

ЗМІСТ

Вступ.....	16
Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІЧЕНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	25
1.1. Феномен освіченості особистості в концепції компетентнісної парадигми освіти	25
1.2. Художня освіченість майбутніх учителів музичного мистецтва як педагогічна проблема.....	41
1.3. Сутність і структура художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки	60
ВИСНОВКИ до розділу 1	78
Розділ 2. МЕТОДОЛОГІЧГІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІЧЕНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ.....	80
2.1 . Наукові підходи та принципи формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва.....	80
2.2. Педагогічні умови і методи формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.....	100
ВИСНОВКИ до 2 розділу	122
Розділ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІЧЕНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ.....	126
3.1 . Дослідження рівня сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки (констатувальний експеримент).....	126
3.2 . Експериментальна перевірка ефективності методики формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки	157
ВИСНОВКИ до розділу 3	177
ВИСНОВКИ.....	180
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	186
Додатки	213

Вступ

Актуальність теми дослідження. Інновації освітньої галузі як України, так і Китаю актуалізують проблему оновлення методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів, здатних гнучко й мобільно змінювати змістові та організаційні аспекти освітнього процесу зі школярами. Зазначене врегульовується такими документами, як Закон України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Концепція «Нова українська школа» (2016); значну роль також відіграє низка розроблених Стандартів, зокрема щодо базової середньої освіти (2020), музичного мистецтва (2019), підготовки вчителя початкових класів та вчителя закладу загальної середньої освіти (2020). Крізь зміст розроблених документів вбачається актуальність для майбутніх фахівців у галузі музичної та загальної музичної освіти здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та проблеми, які виникають в мінливому освітньому середовищі. Значну увагу осучасненню підготовки вчителів та реформування середньої освіти також приділено в документах Міністерства освіти Китаю, зокрема Китайського національного плану середньотривалого та довгострокового освітнього реформування та розвитку продовж 2010–2020 років; Реформи професійної освіти (2019), Реформи середньої шкільної освіти (2019), зокрема стимулювання приватної освіти (2021), у межах якої активно реалізується саме музична освіта школярів.

Орієнтація на формування цілісного світогляду школярів крізь призму компетентнісної парадигми на основі музичного мистецтва актуалізує проблему виконавської культури майбутніх учителів, зокрема їхньої фортепіанної виконавської культури. Саме фортепіано як інструмент та фортепіанний репертуар як художньо-образна світова спадщина володіють вагомим ресурсом педагогічного впливу на художній світогляд особистості (О. Рудницька, О. Щолокова, Ван Лу), формування художньої картини світу (О. Реброва), стилєвих уявлень (О. Щербініна, Чай Пенчен), уявлень національної культури

через ідентифікацію фортепіанних шкіл (Н. Гуральник, Т. Мартинюк, А. Михалюк, Лінь Хуацін).

До культури фортепіанного виконавства майбутніх учителів музичного мистецтва вчені Н. Згурьска, М. Демір, А. Линенко, О. Полатайко та ін. відносять здатність до інтерпретації образу твору. Інтерпретація образу передбачає здатність до застосування різноманітних зв'язків мистецьких дисциплін та полімодальності сприйняття й розкриття образу (Бай Бінь, Ван Лу, Лю Цяньцянь).

Зазначені аспекти ґрунтуються на принципах поліхудожньої освіти (Б. Юсов), інтегрованого навчання мистецтва (О. Комаровська, Л. Масол, О. Рудницька), формування художньо-естетичної культури особистості вчителя музичного мистецтва, його художньо-образного мислення (О. Щолокова, О. Полатайко), художньо-ментального досвіду (О. Реброва), поліхудожньої компетентності (Ся Гаоян). Художність як ознака мистецької творчості, вищої якості її результатів – творів мистецтва, входить у коло питань музичного виконавства, що уможливорює застосування таких понять, феноменів, конструкцій, як: художня техніка (А. Бірмак), художній образ, художні уявлення (С. Рапопорт), музично-стильові уявлення (О. Щербініна), виконавська майстерність як художньо-педагогічна проблема (Г. Саїк), полімодальні музично-образні уявлення (Higuchi, Pomäki), звуко-тембральні уявлення (Н. Морозов, Бай Бінь), художня інтерпретація (Н. Крицький), художня грамотність, художня компетентність (Лю Цяньцянь), мистецьки компетентності (Ши Цзюнь-бо), художньо-стильові компетентності (Чай Пенчен), художньо-сміслові уявлення (Лі Ює), художньо-емоційний досвід (Чжоу Є), відчуття часо-простору, музичного часу (М. Демидова, Вей Сімін), вокальна художньо-виконавська підготовка (Чжан Яньфен), художньо-комунікативний потенціал (Alsina & Farrés, S. Bagga-Gupta, C. Ferm Thorgersen, E. Georgii-Hemming, O. Varkoy).

За концепцією Б. Гершунського, рівні професійного становлення, а саме: грамотність, освіченість, компетентність, культура та ментальність,

необов'язково йдуть один за одним. Це відбувається тоді, коли у професійній сфері освоюються нові знання, які не мають спочатку певної координації зі спеціальними знаннями. У контексті компетентнісної парадигми, яка є домінуючою в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, найвагомішою є художня та поліхудожня компетентності, які мають інтегральну основу та охоплюють такі вектори, як полікультурний, крос-культурний, транскультурний, поліхудожній та полімодальний. Вони можуть виявлятися як на етапі освоєння функціональних параметрів (функціональна грамотність), так і на етапі освіченості як результату розширення сфери знань у суміжних галузях, у культурі, художній творчості загалом (О. Реброва, Лю Цяньцян). Для майбутніх учителів музичного мистецтва зазначені фахові якості співвідносяться з педагогічною сферою, що актуалізує формування художньо-педагогічної освіченості. Ця якість може формуватися як на теоретичному, так і виконавсько-інтерпретаційному рівні, зокрема у процесі фортепіанної підготовки.

Разом із тим, цілеспрямованої методики щодо формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва, що застосовує потенціал різних видів фортепіанної підготовки, не розроблено. Дисципліни за змістовою лінією «художня культура», які входять до вибіркового блоку, не несуть у собі методичного потенціалу щодо екстраполяції художньої освіченості у виконавський процес, зокрема таких видів фортепіанної підготовки, як гра на основному музичному інструменті (фортепіано), концертмейстерський клас, ансамблеве музикування.

Зазначене викликає низку суперечностей, а саме:

- між важливістю формування художньо-педагогічної освіченості як основи інтегральної художньої компетентності та відсутності науково-теоретичного обґрунтування сутності зазначеного феномена;
- між наявним художньо-творчим потенціалом різних видів фортепіанної підготовки та слабким їх застосуванням як освітнього ресурсу задля формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва;

- між важливістю художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва та відчутності цілеспрямованої методики її формування в процесі фортепіанної підготовки.

Актуальність проблеми формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в цілісному процесі виконавської, зокрема фортепіанної підготовки, визначені суперечності зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Методика формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та становить частину наукової теми «Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців мистецького та мистецько-педагогічного профілю в контексті соціокультурної парадигми» (реєстраційний номер 0120U002017).

Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 12 від 27.06.2018).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Відповідно до мети сформульовано такі **завдання**:

1. Розкрити сутність феномену художньої освіченості в компетентнісній парадигмі.
2. Визначити зміст та структуру художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

3. Обґрунтувати методологію та розробити методику художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.
4. Визначити критерії та показники оцінювання художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва.
5. Експериментально перевірити ефективність методики формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Об'єкт дослідження – фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

Предмет дослідження – методика формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Методологічну основу дослідження становлять ідеї формування художньої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на основі художньо-педагогічної освіченості як обов'язкової попередньої ланки, яка охоплює феноменологію художнього та педагогічного у творчому виконавському процесі, зокрема фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Методологічною основою стають історико-культурологічний, мистецько-інтеграційний, функціонально-праксеологічний та комунікативно-творчий наукові підходи, що забезпечують реалізацію художньо-інтеграційного, світоглядного потенціалу фортепіанних творів, розширюють перцептивні модуси художньо-естетичного досвіду, поліфункціональність діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Теоретичну основу дослідження становлять: праці та концепції з питань психології творчості (Л. Виготський, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Б. Теплов); теоретичні засади компетентнісної парадигми (В. Бондар, І. Зимня, О. Пошетун, Д. Равен, О. Савченко, А. Хуторський, W. Nutmacher); філософські та культурологічні основи мистецької та мистецько-педагогічної освіти (М. Бахтін, В. Біблер, Б. Гершунський, С. Гесен, М. Каган, А. Сохор, Л. Столович,

Л. Тарапата-Більченко, S. Bagga-Gupta, C. Ferm Thorgersen, E. Georgii-Hemming, Ø. Varkøy); організаційні засади освітнього процесу у ЗВО мистецького та мистецько-педагогічного профілю (М. Демидова, Г. Ніколаї, А. Мамченко, В. Месько, Н. Попович, А. Растрігіна, Тянь Лі, Г. Щедровицький, О. Щербініна); поліхудожність та інтеграція мистецтва в освітньому процесі (Н. Коляденко, О. Комаровська, Л. Кондрацька, Г. Локарева, Лю Цяньцян, Л. Масол, Н. Морозова, О. Реброва, О. Рудницька, І. Хмелевська, О. Щолокова, Б. Юсов); герменевтичні засади музичного виконавства та мистецької педагогіки (М. Демидова, М. Демір, В. Крицький, Д. Лісун, А. Линенко, О. Олексюк, О. Полатайко, Л. Степанова, С. Шип); підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва (Н. Білова, А. Зайцева, І. Левицька, Г. Ніколаї, Г. Падалка, О. Ростовський, Чай Пенчен); фортепіанна культура та культура фортепіанного виконавства (А. Бірмак, Ван Лу, Н. Гуральник, Н. Згурська, Т. Мартинюк, А. Михалюк, Н. Соболю, Фу Сяоцзін).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань у дослідженні застосовано низку взаємоузгоджених методів. *Теоретичні методи:* категоріальний та поняттєвий аналіз – для визначення сутності ключових понять дослідження; аналіз фортепіанного репертуару та видів фортепіанної підготовки – з метою визначення їх художньо-освітнього потенціалу; теоретичне моделювання – задля розробки компонентної структури художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва з урахуванням властивостей фортепіанної підготовки, а також задля розробки критеріїв і показників їх оцінювання; теоретичні узагальнення та синтез для формулювання висновків за результатами дослідження. *Емпіричні методи:* анкетування, зокрема для визначення міри пізнавально-пошукової активності щодо застосування поліхудожніх явищ в освітньому процесі й навчанні гри на фортепіано (модифікація анкети Чжоу Є за П. Юслином та П. Лауккою (P. Juslin & P. Laukka)); співбесіди з викладачами; тестові завдання (тест для визначення ступеня умотивованості на розширення знань із різних видів мистецтва (модифікація тесту Чень Бо)); опитувальник для визначення ступеня розуміння

мови різних видів мистецтва; опитувальник для визначення ступеня усвідомлення соціокультурних основ художньо-освітнього процесу; педагогічне спостереження; діагностичні картки самооцінювання, творчо-діагностичне тестування – для визначення рівня сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва. *Математико-статистичні*: емпіричне значення критерію Фішера – для підтвердження ефективності розробленої експериментальної методики.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що *вперше*: визначено сутність поняття художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва, що є сформованим фаховим утворенням, є процесом і результатом розвиненої в них художньої грамотності та виконує функцію базової основи художньо-педагогічної компетентності й виявляється через комплекс пошукової пізнавальної активності на отримання художньої інформації, орієнтації в її педагогічному потенціалі й дієвості застосування у розв'язанні освітніх завдань художньо-естетичного змісту в освітньому процесі з навчання музичного мистецтва; визначено структуру художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті фортепіанної підготовки, у дослідженні – це системне утворення, в якому компоненти (фахово-мотиваційний, культурно-інформаційний, художньо-семіотичний та інтерпретаційно-виконавський) та їх елементи знаходяться у зв'язку, що має ознаки зворотності та нагадує герменевтичне коло в процесі роботи над інтерпретацією фортепіанних творів на засадах полімодальності й поліхудожності; на основі обґрунтованих наукових підходів, а саме: історико-культурологічний, мистецько-інтеграційний, функціонально-праксеологічний, комунікативно-творчий, розроблено й доведено дієвість таких педагогічних принципів методичного спрямування: врахування історико-культурної еволюції художньо творчості, акцентування уваги на художньо-світоглядному аспекті творів мистецтва, розширення перцептивних модусів художньо-естетичного досвіду (полімодальність), різновекторності мистецької інтеграції (мовної, жанрово-стильової, творчо-виконавської), орієнтація на поліфункціональність

діяльності вчителя музичного мистецтва, врахування полікультурного контексту інтерпретації творів мистецтва, зокрема фортепіанних; розроблено педагогічні умови формування художньо-педагогічної освіченості в майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки: наскрізна умова – цілеспрямоване накопичення художньо-педагогічної інформації та її застосування в роботі над фортепіанними творами, поетапні умови – запровадження поліхудожнього методичного супроводу в освітній процес фортепіанної підготовки, стимулювання до розкриття контексту твору задля вирішення функціональних освітніх завдань у фаховій діяльності.

Уточнено сутність понять: освіченість; художня освіченість, художньо-освітній процес, художньо-освітній потенціал фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Подальшого розвитку дістала: компетентісна парадигма фахової, зокрема виконавської фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; поліфункціональність фортепіанної підготовки, полімодальність та поліхудожність в інтерпретації фортепіанних творів.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка від 11.10.2021 р. № 2122/24); Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (довідка від 21.10.2021 р. № 04/519), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 3417 від 20.10.2021 р.).

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що актуалізований процес формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки може бути зорієнтований на викладання інтегрованого курсу «Мистецтво»; педагогічні умови та методи можуть супроводжувати процес опанування художньо-педагогічної освіченості під час оволодіння іншими видами виконавської підготовки; методи, які пропоновані відповідно до розроблених педагогічних умов, можуть бути застосовані в підготовці майбутніх викладачів

фортепіано, а також під час самопідготовки здобувачів до педагогічної практики.

Апробація отриманих результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження здійснено у формі виступів і доповідей на *міжнародних*: «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2018, 2019, 2020, 2021), «Мистецтво у нелінійному просторі» (Тернопіль, 2018), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2019), «світоглядні горизонти місії вчителя нової української школи» (Одеса, 2019); «Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики» (Переяслав, 2020), «Проблеми мистецько-педагогічної освіти: здобутки, реалії та перспективи» (Суми, 2020); «Художньо-виконавська та аудіальна культура дітей та молоді: актуальні проблеми сучасності» (Одеса, 2021); *Thoretical and empirical scientific research: concept and trends* (Oxford-Vinnytsia, 2021); *усеукраїнських*: «Художні практики та мистецька освіта у кроскультурному просторі сучасності» (Полтава, 2019); «Мистецька освіта України: трансформація вітчизняного досвіду в європейський простір» (Ніжин, 2019, 2020); «Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (Умань, 2020) науково-практичних конференціях.

Публікації. Результати дослідження відображено в 9 публікаціях автора, з яких 1 – у співавторстві. Із них: 3 – у фахових виданнях України, 1 – у зарубіжному періодичному виданні, 5 – апробаційного характеру.

Особистий внесок здобувача визначається теоретичним обґрунтуванням сутності поняття «художня освіченість».

Структура дослідження. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, списку використаних джерел (257 найменувань, з них 37 іноземними мовами), додатків. Загальний обсяг дисертації складає 259 сторінок, з них 181 сторінка основного тексту. Робота містить 5 таблиць, 6 рисунків.

Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІЧЕНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

1.1. Феномен освіченості особистості в концепції компетентнісної парадигми освіти

Останнім часом у світовому освітньому просторі актуалізувалася компетентнісна парадигма. Методологія компетентнісної парадигми ґрунтовно представлена у працях таких сучасних науковців, як-от: В. Бондар (2006), О. Бондаревська (2004), І. Зімня (2005), О. Пошетун (2004), О. Овчарук (2004), А. Хуторський (2007) та ін. Уже тоді вчені звертали увагу на загальнокультурні та професійні компетентності, якими має володіти вчитель. Цілком слухна позиція вчених ґрунтувалася на засадах системного взаємозв'язку культури та освіти, їх взаємозумовленості та взаємовпливу, як на рівні особистості, так і держави в цілому.

Джерелом домінувальної позиції компетентнісного підходу стала постнекласична методологія, зокрема й модель освітніх процесів. Учені В. Меськов & А. Мамченко (2010 b) вказують на когнітивний вектор знань щодо Універсуму та його три характерні конструктивні позиції, що складають її базис: існування (екзистенціональність); цілісність (холізм), здатність усвідомлювати своє існування й цілісність (суб'єктність). Зазначені вектори-конструкти в проєкції на особистість та її формування як суб'єкта сучасного суспільства актуалізувало саме компетентнісну парадигму щодо знань, їх широти та здатності застосовувати в різноманітних умовах соціуму. Глобалізація світового простору також сприяла компетентнісній парадигмі, оскільки передбачала певну культурну грамотність та освіченість усіх учасників реального та ймовірного, а також віртуального спілкування. Це і знання мови, інокультурних традицій, певних якостей (толерантність, асертивність, комунікабельність повага та самоповага, здатність до культурної та ментальної ідентичності тощо). Ці якості

стають актуальними для існування у просторі «інфосвіту» як моделі Універсуму, що зумовило об'єктивацію певних принципів постнекласичної методології, а саме:

- «принцип цілісності інфосвіту» – доктрина холізму» (2010b) ;
- «принцип міжрівневої подібності – жодні операції, крім операцій подібності, неможливі над цілісними об'єктами без руйнівних наслідків для них» (2010b);
- «принцип неелімінованості з будь-якого процесу інфосвіту» (В. Меськов & А. Мамченко (2010b).

Екстраполяція зазначених принципів постнекласичної методології в освітній процес й актуалізувала компетентнісну парадигму, оскільки світ-«Універсум», у якому існує людина, потребує від неї розуміти цілісність буття, відповідних уявлень щодо картини світу»; здатності усвідомлювати цілісність об'єктів культури як мегапродукту людської практичної, мисленнєвої, духовної та творчої діяльності, знаходити позитивні аспекти їх подібностей у можливих порівняннях схожих об'єктів; прийняття буття, всесвіту, Універсуму, усіх його елементів та атрибутів без винятку.

Така спектральність передбачає не просто наявність тих або тих знань, але й здатність їх здобувати, використовувати в невизначених заздалегідь умовах, досвіду застосування, що надає мобільності прийняття рішень та швидкої адаптованості до нових умов. Зазначене доведено у працях зарубіжних учених, культурологів, фахівців у галузі філософії освіти, які трансформували постнекласичну методологію на професійну діяльність особистості, що й зробило компетентнісну парадигму такою, яка бере на себе системну функцію та застосовує задля формування компетентнісного фахівця інші актуальні для соціуму парадигми (когнітивну, полікультурну, ціннісну тощо). Завдяки такому широкому виявленню компетентності як нової атрибуції особистості в посткласичній методології стають актуальними питання розширення кругозору особистості, її світогляду, уявлень цілісної картини світу. Про це вказують учені Б. Оскарсон (2002), Д. Равен (2002), Е. Hirsch (1988), W. Hutmacher (1996),

С. Geertz (1973) та ін. Саме в контексті глобалізаційних тенденцій розвитку, які визначають з одного боку культурну ідентичність, а з іншого – культурні трансформації на ґрунті полікультури та транскультури, зумовлюють актуальність набуття адаптації таких знань, умінь, досвіду, загалом компетентності, що забезпечують особистості здатність до адаптації в нових умовах, до пошуку нових актуальних знань для певних дій, зокрема й культурних, а саме: культурної грамотності (Е. Hirsch (1988)).

Отже, в культурологічному аспекті компетентнісна парадигма спрямовує вектор уваги на здатність людини сприймати, адаптуватися, діяти, приймати рішення в різних умовах, які виникають у світі культури та/або кореспондуються з нею. Враховуючи багатшаровість світу культури: від мистецтва до науки, від освіти до економіки, від етнічних, народних традицій до полікультурності та транскультурності, від культури особистості до культури державотворення, зрозумілим стає сенс інтегральної компетентності особистості майбутнього фахівця.

У дослідженні І. Хмелевської зроблено ґрунтовий аналіз наукових концепцій, праць щодо інтегральної компетентності. Зокрема дослідниця узагальнює погляди А. Інтезарі та Д. Поліна ((Intezari & Pauleen, 2013), згідно з якими інтегральна компетентність має чотири рівні: «...набуття та розвиток знання; пізнання та розуміння складних ситуацій»; прийняття рішень та побудова стратегій; «спрямування дій та оцінювання їх ефективності в контексті поставленої мети»; концепцію інтегрального самоконструювання К. Корсгаард (С. Korsgaard), С. Тененбаума (S. Tenenbaum, 2011) та інших із пролблем феноменології інтегральної компетентності особистості та дійшла висновку, що «...інтегральність є не просто сукупністю частин – вона є стереофеноменом, адже забезпечується узгодженою взаємодією певних елементів «по горизонталі» та їх закріпленням «по вертикалі» за допомогою спільної ідеї» (І. Хмелевська, 2021, с.38). Звертаємо увагу на особистісно-розвивальний контекст інтегральної компетентності, її синергійну функцію, яка, на думку вчених О. Щолокової та О. Нагорної, пов'язана з властивостями хаотичних знань ставати «...механізмом

самоорганізації та самовдосконалення студентів як майбутніх фахівців за рахунок використання своїх внутрішніх можливостей» (Щолокова & Нагорна, 2019: 7). Узявши цей аспект до уваги І. Хмелевська визначає інтегральну компетентність «...кваліфікаційно-якісним феноменом, який забезпечує здатність фахівців синергійно застосовувати професійні, фахові та загальні компетентності з метою ефективного вирішення завдань у специфічних умовах професійно-фахової діяльності» (Хмелевська, 2021, с. 41). З іншого погляду, культурологічного, інтегральна компетентність саме й забезпечує синергію всіх складних поєднань досвіду, отриманих знань, сформованих умінь, здатностей взаємодіяти із соціумом у певному культурному просторі через аналітичні дії, міркування, ідентифікацію властивостей культурного середовища, їх оцінювання та прийняття як особистісних або інокультурних особистісних цінностей і переваг.

Сьогодні в освітньому просторі України, усіх його ланок компетентнісна парадигма дозволяє визначити як загальні, так і професійні компетентності. Через визнання актуальних компетентностей вибудовується і система попередніх ланок освіти. Так, наприклад, у Базовому компоненті дошкільної освіти (2021 р.) визначено «...рухову, здоров'язберезувальну, особистісну, предметно-практичну, технологічну, сенсорно-пізнавальну,.... мистецько-творчу...) компетентності (Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція, 2021, с. 4). У державному стандарті початкової освіти вказується на низку компетентностей, серед яких визначено культурну компетентність, що «передбачає залучення до різних видів мистецької творчості (образотворче, музичне та інші види мистецтв) шляхом розкриття й розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості». Для її формування визначено мистецьку галузь, метою якої є «...формування культурної та інших компетентностей, цінностей у процесі пізнання мистецтва та художньо-творчого самовираження в особистому та суспільному житті, поваги до національної та світової мистецької спадщини» (Стандарт початкової освіти, 2019). Уже згідно з метою мистецької галузі стає зрозумілим її інтегрований характер, оскільки йдеться не просто про володіння

певними знаннями щодо мистецтва, а про самовираження в особистому та суспільному житті.

Далі звертаємо увагу на Стандарт базової середньої освіти (2020), в якому також вказується на ключову культурну компетентність, що «...передбачає наявність стійкого інтересу до опанування культурних і мистецьких здобутків України та світу, шанобливого ставлення до культурних традицій українців, представників корінних народів і національних меншин, інших держав і народів...» (Та саме). Звертаємо увагу на важливість формування таких якостей, які дозволяють набути «...здатність розуміти й цінувати творчі способи вираження та передачі ідей у різних культурах через різні види мистецтва та інші культурні форми»; а це стає запорукою «...прагнення до розвитку й вираження власних ідей, почуттів засобами культури і мистецтва» (Стандарт базової середньої освіти). Цікавим є те, що у Стандарті прописані широкі міждисциплінарні зв'язки у формуванні культурної компетентності, що безумовно важливо враховувати в освітньому процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

У зазначеному контексті варто звернути увагу ще на один важливий стандарт – професійний. У ньому застосовано функціональний підхід та визначено задля конкретизації компетентностей такі функції: А) Навчання учнів предметів (інтегрованих курсів); Б) Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу; В) Участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища; Г) Управління освітнім процесом; Д) Безперервний професійний розвиток (Наказ Міністерства освіти, № 3736 від 23.12.2020, с. 6-9). Зазначені функції визначають вектори для формування компетенцій, які є актуальними для підготовки вчителя будь-яких дисциплін. У контексті дослідження є актуальними всі функції, оскільки:

А) Навчання учнів предметів, зокрема й інтегрованих курсів є актуальним для вчителя музичного мистецтва тому, що він викладає саме такий курс; сучасними програмами передбачено застосування синтезу мистецтв, інтеграцію мистецтва з іншими галузями знань та взагалі з життєвими реаліями.

Б) Учитель музичного мистецтва завжди знаходиться в художньо-комунікативному середовищі, спонукає до творчості, до розуміння художньої ідеї; він стимулює та умотивовує учнів на творчу взаємодію, навіть коли йде просто розмова про мистецтво, він має створити умови діалогу, де кожний може висловитися про власні враження, почуття, власні думки та ставлення.

В) Організація безпечного та здорового середовища для вчителя музичного мистецтва є значно ширшим, ніж для будь-якого іншого вчителя предметника. Це пояснюється тим, що мистецтво, мистецька освіта покликана забезпечити духовну безпеку особистості, застосовувати такі мистецькі технології, які дозволяють найефективніше застосувати педагогічний потенціал мистецьких творів для духовного збагачення учнів. Питання репертуару тут стає найактуальнішим, оскільки ІКТ дозволяють учням залучатися до різних мистецьких проєктів, слухати будь-яку музику. За дослідженнями Г. Побережної (Побережна, 2012), різна музика впливає по-різному. Так, наприклад, «григоріанський хорал сприяє м'язовій релаксації»; музика бароко сприяє розвитку пам'яті; рококо – «...знімає розумову втому»; класицизм – «збільшує продуктивність інтелектуальної праці»; романтизм – «збагачує емоційну сферу, розвиває душевну чуйність»; імпресіонізм – знімає емоційну напругу, розвиває фантазію; експресіонізм – «має стресотерапевтичні властивості; джаз також знімає м'язову скутість»; рок – може синхронізувати роботу мозкових півкуль»; реп – сприяє організації думки в темі сучасного життя; попса – впливає на фізіологічні, «ніжні поверхи свідомості»; танцювальна музика гарно впливає на емоційно-фізіологічний рівень (Побережна, 2012, с.75). Отже, до компетентності вчителя музичного мистецтва дійсно входить здатність застосовувати потенціал мистецтва, зокрема музичного задля створення безпечного середовища навчання.

Г). Останнім часом у мистецькій освіті активно застосовуються проєктні технології. Проєктна діяльність розуміється «...як інноваційна діяльність, альтернатива класно-урочній системі організації навчання, альтернатива творчої виконавської самореалізації, вона має бути дуже мобільною, гнучкою,

необмеженою методичними вимогами та стереотипними оцінюваннями з боку керівників практики та вчителів школи» (Rebrova, 2018, p. 164). Така діяльність потребує певних управлінських умінь, менеджерських, лідерських якостей, а інколи й економічної грамотності. Отже, перед учителем музичного мистецтва постає чимало нових функціональних викликів. Готовність до них включає здатність управляти освітнім процесом.

Д) Мінливість соціокультурного простору характеризується змінами стилів мистецтва, потреб щодо його властивостей і якостей, до його функціоналу. Жоден вид мистецтва так не змінюється як музика. Вона мінлива, вона не повторюється в засобах виразності тої або тої художньої ідеї. Кожний по-своєму в музичному мистецтві відображує життєві реалії. Зазначене вимагає від учителя музичного мистецтва безперервного професійного розвитку.

Такий широкий спектр функціональних обов'язків зумовлює відповідно широкий спектр і компетентностей. Щодо підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, то важливою стає саме компетентність у широкій мистецькій галузі, або художня компетентність. Методологія художньої компетентності представлена в доробках і дослідженнях українських учених: О. Олексюк, М. Ткач, Д. Лісун (2013), А. Линенко (2016, 2018), О. Полатайко (2018), Л. Степанова (2018) – в парадигмі герменевтичного підходу; О. Реброва (2014), О. Отич (2005), І. Левицька (2012) – в парадигмі художньо-ментального підходу, мистецької інтеграції та педагогіки розуміння в підготовці майбутнього вчителя музики; Г. Падалка (2008), О. Ростовський (1999), О. Рудницька (1998) – в контексті мистецько-педагогічної науки; О. Щолокова, С. Шип, О. Шевнюк, О. Семашко (2004) – в контексті методики викладання художньої культури; Л. Масол (2015), О. Комаровська, Н. Миропольська, С. Ничкало (2018) – в розробці інтегрованого курсу «Мистецтво» та методичне забезпечення викладання його школярам.

Грунтовність розкриття художньої компетентності в дослідженнях і публікаціях українських учених дали змогу досліджувати багатоаспектність художньої компетентності китайським ученим. Різні погляди на художню

інтеграцію, конкретизація її виявлення представлено в дослідженнях Лю Цяньцян (2010). Вона досліджувала основи художньої компетентності майбутніх учителів музики, при цьому застосовуючи поняття «елементарна художня компетентність»; Ло Чао (2018), дослідження якого присвячено «...становленню персоніфікованої компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, розвитку його вміння до типізації навчального матеріалу за принципами технології персоніфікації» (2018, с. 153); У Іфан (2012), яка досліджувала підготовленість майбутніх учителів музики працювати в умовах полікультурного середовища, що регулювалося сформованістю полікультурної компетентності; Ши Дзюнь-бо досліджував «мистецькі компетентності в процесі фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики» (Ши Дзюнь-бо, 2007); Ін Хань (2016) – етнохудожню компетентність; Чжоу Є (2020) в процесі дослідження художньо-емоційного досвіду актуалізувала проблему формування художньої компетентності, яка «...забезпечує майбутнім учителям музичного мистецтва здатність актуалізовувати автентичний змістовий контент під час переживання художньої емоції, що є необхідним задля відтворення педагогічного та виконавського видів інтерпретації» (Чжоу Є, 2020, с. 113); Ван Лу (2021), яка досліджувала феномен «художньо-естетичного світосприйняття», вказувала на актуальність інтеркультурної компетентності для сучасного вчителя музичного мистецтва та ін.

З наведених прикладів вбачається, що питання формування художньої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва досліджувалась уже з початку XX століття. Разом із тим, компетентність не виникає на порожньому місці, процес її формування проходить проміжні етапи, які й призводять до сформованої фахової (художньої, педагогічної, методичної та ін.) компетентності.

Про такі рівні вказує Б. Гершунський у своїй філософсько-педагогічній концепції (Гершунський, 1998), згідно з якою, компетентність починається з набуття грамотності в певній галузі знань, а завершується ментальністю, яка є «вищою ланкою результативності освіти» (Реброва, 2011, с. 130). Отже, згідно із

зазначеною концепцією, компетентність може розвиватися такими сходинками, або за такою послідовністю: «грамотність» - «освіченість» - «професійна компетентність» - «культура» - «менталітет» (Гершунський, 1998).

За спостереженнями та аналізом наукових розвідок О. Ребрової, в питаннях фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва «... перша та остання ланки цілісного ланцюгу результативності представлена найбільш слабко» (Реброва, 2012, с. 129). Чинниками слабкості досліджень грамотності й ментальності науковець вважає той факт, що «...грамотність та освіченість за причин того, що вони формуються в допрофесійний період фахового навчання майбутніх учителів у галузі мистецтва»; (Реброва, 2012, с. 130); остання сходинка – менталітет (або ментальність, оскільки Б. Гершунський не розводив ці поняття), то чинником є складність і багатоаспектність самого феномена «професійна ментальність» (там само). Окрім того, дослідниця вказує, що стосовно підготовки майбутніх учителів музики, для науковців привабливим стає спочатку феномен професійної культури, а потім уже конкретних компетентностей. Щодо грамотності та освіченості, то ці феномени майже не розглядалися. Ми згодні з позицією О. Ребрової що «...інтегральна компетентність, яка є першою в переліку сучасних вимог для фахівця, потребує знань, умінь, здатностей і досвіду застосовувати широкий спектр освіченості та наявності різноманітної грамотності» (Реброва, 2011, с.130). У своїх попередніх публікаціях ми вказували про функціональну грамотність та освіченість, зокрема стосовно того, що в багатьох дослідженнях вони розглядаються як самодостатні феномени, що стали предметом досліджень таких учених, як-от: Т. Акатова, М. Безуглий, В. Вершловський, Лю Цяньцян, Н. Сметаннікова, А. Старченко та ін. (Реброва & Пань Шен, 2018, с. 90).

Б. Гершунський у своїй концепції вказує на те, що ієрархія рівнів може бути різною, вона не є точно закономірною та послідовною. Справа в тому, що цілісність, інтегрованість знань, які впливають на мислення та світогляд людини, дійсно можуть проявлятися на різних рівнях: стосовно одних аспектів людина володіє повними якісними знаннями, може їх гнучко застосовувати в

невизначених умовах, а стосовно іншої галузі, навіть спорідненої, вона може мати лише орієнтованість, або певну функціональну грамотність. Разом із тим, якщо брати єдиний вектор знань, певної галузі, зокрема й фахової сфери, то безумовно освіченість ґрунтується на грамотності, надає можливість розвиватися та набутти відповідної компетентності, яка підвищує фаховий рівень особистості як професіонала та надає можливість застосувати відповідно до нього поняття «професійна культура», а вже на останньому етапі результативності професійної освіти йдеться про професійну ментальність, яка «...здійснює перетворення в самій особистості, змінює її якості, повністю зумовлює той або той зміст світогляду» (Реброва, 2012).

З огляду на зазначене, основою освіченості в тій або в тій галузі знань є саме функціональна грамотність. Уточнення цього феномену необхідно задля осмислення функціоналу освіченості. Між грамотністю та освіченістю дійсно існує певний зв'язок; разом із тим грамотність нерідко розуміється як стратегічна мета педагогічного процесу щодо підготовки дітей активного самостійного життя в суспільстві. На думку Н. Сметаннікової, роль читання й письма як соціально-значущого явища була зафіксована в понятті «грамотність», включеного Всесвітньої Організації Охорони здоров'я у 12 показниках, які характеризують здорову націю (Сметаннікова, 2004). Учена зробила аналіз даного поняття за різними інформаційними, довідниковими джерелами та показала, що слово «грамотний» належить до досить низького рівня виконання діяльності, натомість «високограмотний» – до високого рівня. Ці рівні відповідають функціональній, прагматичній та культурній грамотності. Висновок зроблений також на основі аналізу англomовної довідникової літератури та статей (Warmald, 1977; 2009; Webster's New Collegiate Dictionary, 1954).

Відомо, що поняття «функціональна грамотність» була введена до наукового та загально-культурного тезаурусу в 60–70-х роках XX ст. Про це свідчать документи ЮНЕСКО (International and Regional Documents on Adult Education. Anthology of Texts with Comments. Bonn, 2003). Саме професійна

сфера потребувала введення такого поняття, оскільки фахівець мав володіти певним специфічним тезаурусом, який полягав в основі формування й відповідного професійного мислення. Також є відомим факт, що поняття «функціональна грамотність» уперше запропоновано під час роботи Всесвітнього конгресу з ліквідації неписьменності в Тегерані в 1965 р. (Тангян, 1990).

Інше значення має поняття «освіченість». Воно, по-перше, пов'язане з поняттям «освіта», що вже передбачає глибший рівень знань, умінь, досвіду. Разом із тим, освіченість ще не є компетентністю, а лише створює платформу, базис задля її набуття. За поясненнями С. Гончаренку, «освіта – духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням його культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування образу людини. При цьому головним є не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями, вміння самостійно розпоряджатися своїми знаннями (Гончаренко, 1997, с. 241-242). Така позиція нагадує культурний контекст освіти, зокрема, якщо йдеться про «...ціннісні надбання, які стають власністю людини, і вона вміло ними користується. Таке розуміння наближує освіту до компетентності» (Реброва & Пань Шен (2018)). До метафори «духовне обличчя людини» можна додати іншого ракурсу: «образ людини». Адже саме освіченість створює її образ, наприклад, у координатах спілкування з іншими, в уявленнях про неї серед колег, кола друзів та ін. (Реброва & Пань Шен (2018, с. 92)).

Згідно з історичними даними, поданими С. Гончаренком, значення, в якому поняття «освіта» вживається зараз, усталилося в кінці XVIII ст., особливо під впливом Гете, Песталоцці та неогуманістів, і тоді означало загальний духовний процес формування людини на противагу виховним методам прихильників просвітителів (Гончаренко, 1997, с. 241). Сьогодні вже це поняття набуває ширшого значення та інколи застосовується по відношенню до конкретної, спеціалізованої освіти (спортивної, мистецької тощо). Отже,

спеціальна освіта або освіченість у певній галузі надає змогу особистості розвивати свій потенціал саме в певній галузі, в певній сфері діяльності.

Б. Гершунським окреслено спільні та відмінні властивості грамотності й освіченості. Вони є однопорядковими, проте не тотожними. Відсутність тотожності пояснюється очевидними відмінностями, насамперед, кількісного характеру: в обсязі, широті та глибині відповідних знань, умінь, навичок, способів творчої діяльності, світоглядних і поведінкових характеристик (Гершунський, 1998, с. 72). Учений конкретизує свою позицію таким чином: «Освіченість – це грамотність, доведена до суспільно й особистісно необхідного максимуму. Освіченість припускає наявність досить широкого кругозору з найрізноманітніших питань життя людини й суспільства. Але разом із тим вона передбачає вибірковість за глибиною проникнення й розуміння тих чи інших питань» (Гершунський, 1998, с. 73). Зазначене зумовлює той факт, що у професійному сенсі освіченість має будуватися на широкій загальноосвітній, культурній основі. Неможливо бути освіченим у тій або тій галузі знань, не будучи в ній грамотним. Структура освіченості в особистісному плані, за думкою Гершунського, фактично відтворює структуру грамотності. Разом із тим учений вказує на зміни у структурі грамотності, якщо змінюється вектор, зміст освіченості. «Об'єктивна необхідність зміни структури та змісту освіченості веде до відповідних змін структури та змісту грамотності» (Гершунський, 1998, с. 73).

У попередніх публікаціях ми згадували про існування двох схожих понять: освіта та освіченість. Стосовно освіти, то вона скоріше має унормований характер, позначаючи той факт, що людина має певний рівень освіти (початкова, середня, фахова передвища, вища), відповідає за рівнем своїх знань, умінь, досвіду, взагалі компетентностей цьому рівню. Набуття освіти може здійснюватись у різний спосіб, але рівень освіти підтверджується відповідним документом державного зразка. Разом із поняттям «освіта», застосування поняття «освіченість» вказує на те, що існує певне кліше в загальному розумінні освіти людини, яке показує не тільки на його рівень, але й на наявність певної

ерудованості в ширшому або навпаки, конкретному спектрі знань (Реброва & Пань Шен, 2018).

Відповідно до педагогічної освіти, зокрема й особливо в галузі мистецької освіти, існує три форми її отримання. Стосовно цього Н. Попович пише: «Система неперервної педагогічної освіти сьогодні представлена в інституалізованій (формальна освіта) і неінституціоналізованій (неформальна та інформальна освіта) формах, які системно забезпечують професійне становлення особистості в педагогічній галузі знань» (Попович, 2015, с. 244). Уточнимо розглянуті Н. Попович форми. Конкретизація форм формальної освіти, зокрема музичної є такою: початкова (школи мистецтва), базова або фахова передвища (коледжі); вища освіта (музично-педагогічна, музична освіта академічного рівня (академії)), освіта після закінчення ЗВО (аспірантура і докторантура), підвищення кваліфікації та перепідготовка фахівців з музичного мистецтва в інститутах, на факультетах і курсах підвищення кваліфікації; неформальна освіта – професійно спрямовані й загальнокультурні курси навчання в центрах освіти дорослих, у лекторіях освітніх та мистецьких товариств, на різних курсах інтенсивного навчання тощо; інформальна освіта, що здійснюється за межами стандартного освітнього середовища; це індивідуальна пізнавальна діяльність в повсякденному житті, активність особистості в навколишньому культурно-освітньому середовищі; спілкування, читання, відвідування художніх центрів, центрів і заходів, закладів культури, подорожі, засоби масової інформації. «При цьому особистість перетворює освітні потенціали суспільства на дієві фактори свого розвитку» (Попович, 2015, с. 244).

Задля подальшого теоретичного дослідження будемо розуміти під освітою її конкретне, вузьке призначення: завершеність набуття унормованих компетенцій і компетентностей у межах відповідних інституційних програм: школа, заклади вищої освіти тощо (Реброва & Пань Шен, 2018). Можна також погодитися з поглядом, що освіченість надає змогу реалізувати подальші кар'єрні перспективи, реалізації потенціалу та внутрішніх ресурсів. Разом із тим,

ураховуючи, що в соціокультурному просторі наявні різні умови здобуття освіти (формальні, неформальні, інформальні), у межах дослідження будемо вважати, що набуття освіти у формальний спосіб – це набуття певного статусу освіченої людини, що підтверджено документом про відповідну освіту, тобто, людини, яка має документ про освіту. «Освіченість все ж має смислове навантаження, оскільки порушує питання: у чому саме людина є освіченою, в якій галузі знань вона кваліфікована, як гнучко та мобільно, якісно та адекватно проблемам застосовує змістові якості власної освіченості» (Реброва & Пань Шен, 2018, с. 92).

Звертаємо увагу на цікавий фактор, що визначає відмінність між освіченістю та освітою, а саме: особистісний аспект. Саме освіченість – є таким феноменом, який характеризує особистісні освітні надбання, досягнення, детерміновані не тільки її власними, але й суспільно-державними вимогами. Важливо, що з методичного погляду етапність процесу переходу грамотності в освіченість є закономірною, якщо створено певні мотиваційні стратегії та особистість прагне розвиватися в обраному напрямі. Не можна бути освіченим без етапу грамотності. Отже, освіченість передбачає вибірковість у поглибленні будь-яких складових грамотності, що й виводить її на рівень *професійної* освіченості.

Освіченість дає змогу поєднати фахові якості та професіоналізм людини. О. Реброва (2011, с. 131) наводить міркування О. Лебедева щодо розуміння освіченості особистості як якості, що є індивідуально-особистісним результатом освіти та полягає в умінні особистості вирішувати проблеми (завдання, питання) в різних сферах і видах діяльності, спираючись на досягнення культури (Лебедев, 2002). Задля якіснішого розуміння освіченості та функціональної грамотності як її основи, нагадаємо, що після застосування Е. Хершем поняття «культурна грамотність», функціональна грамотність стала виступати як спосіб соціальної орієнтації особистості, що інтегрує зв'язок освіти (насамперед загальної) з багатоплановою людською діяльністю (Hirsch, 1988). Таким чином,

виокремився культурологічний контекст функціональної грамотності. Якщо її розглядати у двох аспектах, за прикладом Н. Дудко, то виявляється що функціональна грамотність охоплює: «1) ...набуття знань і вмінь із базових кваліфікацій; 2) «... формування властивостей особистості, необхідних для успішного функціонування й розвитку в сучасному інформаційному середовищі» (Дудко, 2015). Саме друге скоріше можна вже віднести до стану освіченості, оскільки саме освіченість стає основою для подальшого розвитку особистості; і саме освіченість у цілому відрізняє одну особистість від іншої не лише за межами фахового контексту, але й і в його межах, «...завдяки комбінації охоплених компетенцій, набуття вмінь та досвіду їх застосування в різноманітних галузях життєдіяльності та життєтворчості, що впливає і на професійний формат прояву та самореалізації особистості серед інших суб'єктів професійної взаємодії» (Реброва & Пань Шен, 2018, с. 93).

Освіченість у професійній, зокрема педагогічній, діяльності завжди ґрунтується на якісній функціональній грамотності, вдосконалення й розвиток якої визначає якість знань, їх глибину та регулятивну роль у професійній діяльності. Професійна освіченість – якісна характеристика фахівця, що показує його достатню зорієнтованість у професійних знаннях, отримання яких уже впливає на його поведінку в професії та на тенденцію щодо формування необхідних і детермінованих знаннями й уміннями якостей. Разом із тим характеризується умотивованістю особистості до розширення змісту суміжних знань, які й дають поштовх для розвитку інтегрального мислення та творчої самореалізації. Творчий розвиток забезпечується можливістю застосувати аналогії, асоціації, широкий світогляд та ерудованість під час розв'язування педагогічних завдань. Отже, освіченість фахівця є ширшою за його функціональну грамотність. У фаховій підготовці на шляху до формування відповідних фахових компетентностей цей етап/рівень професійного становлення виконує низку функцій: професійно-світоглядну, соціокультурну, мотиваційно-творчу.

Професійно-світоглядна функція забезпечує широту знань стосовно обраного фаху та їх зв'язків із суміжними галузями, що формує уявлення певної відкритої системи, професійної картини світу; соціокультурна функція забезпечує адаптацію особистості у нових умовах, здатність ухвалювати рішення саме на основі культурної грамотності, а на якіснішому рівні – освіченості; мотиваційно-творча функція стимулює до набуття нових знань як засобу приймати нестандартні, оригінальні рішення, виявляти якості, актуальні на ринку праці. Зазначені функції освіченості відіграють суттєву роль у формуванні компетентного фахівця.

Якщо освіта – процес отримання знань, умінь і навичок, нормативно зафіксованих у вимогах рівневого характеру освіти, то отримання освіти – процес, а освіченість – результат отримання освіти, який завжди ширше за змістом і практичне застосування отриманих знань, умінь і навичок у межах норми. Освіченість – результат освіти, яку особистість має змогу отримати в неформальних та інформальних умовах, де нормативні знання розширюються, удосконалюються, що стає фактором для індивідуального соціального зростання.

У своїх попередніх публікаціях ми вказували, що для майбутніх учителів музичного мистецтва освіченість як основа компетентності набуває ознак художності. Тобто йдеться про «...художню освіченість та грамотність, які ґрунтуються на крос-культурних, полікультурних, транскультурних засадах» (Реброва & Пань Шен (2018, с.90)). Відповідність до компетентнісної парадигми зумовлена тим, що вона (художня освіченість) є «...характерною ознакою сучасного глобалізаційного світу, в якому фахівець будь-якої галузі відчуває свою причетність, своє місце та перспективи професійної самореалізації» (Реброва & Пань Шен (2018, с. 90)). Такий тип освіченості є для майбутнього вчителя музичного мистецтва ширшим явищем, ніж фахова музична освіченість, яка в процесі навчання перетворюється на художню компетентність.

Докладно феномен художньої освіченості, зокрема у фортепіанній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва буде розглянуто в наступному підрозділі.

1.2. Художня освіченість майбутніх учителів музичного мистецтва як педагогічна проблема

З погляду компетентнісної парадигми, фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва містить серед основних фахових компетентностей і художню. Якщо звернутися до Стандарту з підготовки фахівців галузі знань 02 Культура і мистецтво спеціальності 025 Музичне мистецтво, то серед компетентностей, які безпосередньо кореспондуються з художньою компетентністю як інтегрованою професійною якістю фахівця:

«2. Здатність створювати та реалізовувати власні художні концепції у виконавській діяльності. 3. Здатність усвідомлювати художньо-естетичну природу музичного мистецтва. 4. Здатність усвідомлювати взаємозв'язки та взаємозалежності між теорією та практикою музичного мистецтва» (Стандарт вищої освіти України спеціальності 025 Музичне мистецтво, 2019). Зі спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) стандарт відсутній. У такому випадку ЗВО розробляє ОПП за внутрішнім стандартом, який зорієнтовано на Національну рамку кваліфікації. Відповідно до підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в Університеті Ушинського розроблено ОПП, у якому зазначено такі компетентності, які також кореспондуються з художньою: «СК 3. Здатність до самостійного опанування художньо-педагогічним матеріалом, створення власних художньо-педагогічних і виконавських інтерпретацій; СК 4. Здатність до художньо-педагогічного і виконавського самовдосконалення. СК 5. Здатність встановлювати емоційний контакт, налагоджувати суб'єкт-суб'єктну (рівноправну та особистісно зорієнтовану) взаємодію з учнями в процесі художньо-педагогічної інтерпретації мистецького твору». Отже, бачимо, що в підготовці майбутніх учителів

музичного мистецтва художні компетентності застосовуються у сполученні зі словом «педагогічне». З огляду на зазначене, а також на теоретичну концепцію дослідження щодо художньої освіченості як основи художньої компетентності, будемо розглядати феномен художньо-педагогічної освіченості як такої, що відповідає вимогам щодо фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва для сучасної школи.

Разом із тим, спочатку розглянемо сутність художньої освіченості з тим, щоб висвітлити змістову складову досліджуваного феномену, оскільки педагогічна його складова містить методичний характер.

З огляду на визначені функції професійної освіченості (підрозділ 1.1.), її різновекторність та зорієнтованість на розширення кола сукупних знань, у дослідженні художня освіченість майбутніх учителів музичного мистецтва також розглядається як феномен, що охоплює такі типи зв'язків: «...тісні зв'язки з фаховою спеціалізацією; загальнофахові та загальнопрофесійні зв'язки; віддалені, але ймовірні зв'язки з іншими галузями знань» (Реброва & Пань Шен (2018, с. 92)). На теоретичному рівні було змодельовано зміст таких зв'язків, які у наукових розвідках стають предметом сучасних дослідників у галузі музично-педагогічної освіти:

1. Художня освіченість як процес і результат зв'язків із фаховим напрямом, але з іншими видами, відмінними від домінувального виду музичної творчості. Такі зв'язки надають змогу залучити знання з одного виду творчості до іншого. Це стає основою герменевтичних умінь, що об'єктивуються «...під час виконавської інтерпретації творів, збагачуючи музично-виконавську компетентність як фахову» (Реброва & Пань Шен (2018, с. 92)). Цей аспект представлений у дослідженнях методичного спрямування. Так, зокрема у дослідженні Лю Сянь (Лю Сянь, 2019) пропонується задля формування музичної грамотності активно застосовувати гру на фортепіано на теоретичних дисциплінах, при цьому спиратися й на «...різноманітні інтегративні зв'язки з іншими видами мистецтва через спільність жанрів: Ф. Ліст «Мислитель», К. Дебюсі «Дівчина з волоссям кольору льону», «Сади під дощем» та ін.)» ...а

також здійснювати «...певне інструментальне «портретування»...», наведення «...аналогії з портретами, пейзажами (музичний портрет, пейзаж тощо), саме фортепіанний репертуар збагачений такими творами, що формує жанрову компетентність (танцювальні жанри фортепіанного репертуару, вокальні жанри тощо)» (Лю Сянь, 2018, с. 25).

У дослідженні Фу Сяоцзін (Фу Сяоцзін, 2012), присвяченому концертмейстерській підготовці майбутніх учителів музики вказується на їх багатофункціональну діяльність. Дослідниця наводить спектральну модель такої підготовки, в які включено: «...основи вокалу, основи диригування, знання інструментів, ансамблеві навички, навіть знання з комп'ютерних програм, робота з мікрофоном, знання різних нотацій...» тощо (Фу Сяоцзін, 2012, с. 85). Усі ці аспекти безумовно входять до змісту художньої освіченості й лише з досвідом вони можуть перейти на рівень компетентності.

Художня освіченість як проблема висвітлено в дисертації Лю Цяньцянь (Лю Цяньцянь, 2010). Разом із тим, дослідниця не застосовує це поняття, а вводить до наукового тезаурусу поняття «елементарна художня компетентності», що «...є результатом удосконалення художньої грамотності – необхідний компонент професійної підготовки й успішності її поступового сходження до рівня професійної майстерності» (Лю Цяньцянь, 2010, с. 52), ця якість характеризується «...наявністю початкових процесів переходу від функціональної художньої грамотності до професійної компетентності». Дослідниця також вказує, що така компетентність «...ґрунтується на базовому комплексі художньої освіченості» (Лю Цяньцянь, 2010, с. 52), до якої входять знання «...у галузі специфічних засобів мови мистецтва, художньої інтонації та артикуляції, умінь використовувати ці знання в художньо-комунікативних процесах...» (там само), переважно йдеться про перцептивні (сприйняття мистецтва), творчо-діяльнісні (інтерпретація, виконавство), операційні (навички «...образно-аналітичної розумової діяльності та емоційно-художнього досвіду») (Лю Цяньцянь, 2010, с. 52). Ми не застосовуємо поняття елементарної художньої компетентності, оскільки вважаємо, що цей феномен і є художньою

освіченістю.

2. Інший вектор зв'язків – загальнофахові та загальнопрофесійні знання, які є основою і спеціальних, і загальних компетентностей, «...що виявляється через усвідомлення проблеми педагогічного впливу мистецтва на людину, дитину, батьків, інших учителів та викладачів тощо» (Реброва & Пань Шен (2018, с. 92-93)). Зазначений вектор зв'язків кореспондується з актуальними в сучасних професійних програмах, так званих *soft skills*. За слушним поясненням А. Длагунович (Длагунович, 2014, с. 239), представники різних професій мають володіти двома типами навичок: «... *hard (tech) skills* та *soft skills*. *Hard (tech) skills* – це професійні, технічні навички, що пов'язані з діяльністю у сфері формалізованих технологій. *Soft skills* – це навички, прояв яких складно відстежити й наочно продемонструвати. До даної групи належать комунікативні та управлінські навички» (там само). Стосовно фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, то вони якісно формуються в концертмейстерському класі, в ансамблевому виконавстві. Науковці вказують на особливий комунікативний контекст виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва й формування відповідних до цього вмінь, навичок, компетентності, культури. Так, Лай Сяоцянь досліджує сутність процесу «...міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки» (Лай Сяоцянь, 2019) та методику формування «культури міжособистісної творчої взаємодії культура в процесі вокальної підготовки» (Лай Сяоцянь, 2019). Цікаво, що такий різновид культури сполучає «...сформованість фахових компетентностей (вокально-виконавської, вокально-педагогічної, творчо-комунікативної) та особистісних якостей (комунікативності, толерантності, емпатії, емоційного інтелекту), які наповнюють внутрішнім смислом професійну діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва» (Лай Сяоцінь, 2019, с. 3). Ван Яцзюнь досліджує феномен комунікативної культури в процесі диригентсько-хорової підготовки, та визначає її як «...інтегроване складнофункціональне утворення, що є гармонійним поєднанням комунікативних якостей та компетентностей,

спрямованих на реалізацію комунікативної функції хорового мистецтва та диригентського виконавства в освітньому процесі на основі діалогу культур, цінностей та свідомості учасників хорового колективу» (Ван Яцзюнь, 2018, с. 81); Н. Соболев досліджує та визначає можливість формувати художньо-творчу толерантність у майбутніх учителів музики саме в процесі фортепіанної підготовки. Ключовий феномен дослідниця визначає як «...інтегративну якість особистості, що характеризується її розважливим ставленням до художніх явищ, художніх уподобань інших та результатів самовираження інших через мистецтво» (Соболь, 2016, с. 14).

Отже, специфічні властивості музично-виконавського процесу володіють певним потенціалом формування таких якостей, які можна віднести до соціальних. Лідерські якості також можуть бути сформовані під час музично-виконавського процесу, зокрема в ансамблевих формах музикування.

Майбутній учитель музичного мистецтва в процесі фахового навчання отримує навички, уміння, компетентності та досвід застосування на практиці різноманітної виконавської підготовки. Але їх сполучання, вибір того або того виду, інтегрування в освітньому процесі – це цілком самостійна та творча діяльність здобувачів. Отже, ґрунтом для цього можуть стати знання професійного, зокрема викладацького, освітнього спрямування (психолого-педагогічні, культурологічні, етико-естетичні тощо).

3. Що стосується рівня віддалених зв'язків як основи «...інтегральної компетентності, що дозволяє бачити та вирішувати проблеми крізь призму полікультурності, крос-культурності, транскультурності» (Реброва & Пань Шен, 2018, с. 93), то насамперед вкажемо на компетентність, яка дозволяє вчителю музичного мистецтва працювати в умовах полікультурності (У Іфан, 2012); дослідження з музичної компаративістики (Тінь Лі, 2010); з технологій застосування полікультурних практик (S. Zirkel, 2008); факторів, які впливають на загальне ставлення та практику вчителів музики щодо мультикультурної музичної освіти (К. Y. Wong, (2014); різноманітних мультикультурних комунікацій (Young Yun Kim, 2011).

Художня освіченість майбутнього вчителя музичного мистецтва також передбачає поінформованість та певну ерудованість на перший погляд у віддалених галузях знань: філософія, соціологія, етика. Але вони стають ґрунтом задля яскравішого розуміння художнього образу. Так, наприклад, відомо, що перші уявлення людини про світ полягає на ґрунті міфології. Л. Тарапата-Більченко метафорічно пояснює, що «...краса зоряного неба не дозволяла людині уявляти звуковий рух всесвіту як примітивний шум» (Тарапата-Більченко, 2004, с. 8). За поясненнями вченої стосовно східної культурної традиції, то музика була зв'язана не просто зі світоглядом, а навіть і з політикою. Існувало переконання, що «...потрібно знати музику, щоб розуміти політику». Приклад: «...правитель (тон гун) покликаний здійснювати гармонію за допомогою чиновників (тон шан), яка поширюється на народ (тон цзює), благополуччя (тон юй) держави...» (Тарапата-Більченко, 2004, с. 19).

Актуальними сьогодні стають такі «віддалені» зв'язки, як мистецтво та ІКТ; економіка й мистецтво та ін. Так, зокрема Г. Реброва досліджувала економічний контент мистецьких творів. У її доробку обґрунтовано декілька змістових ліній такого зв'язку. По-перше, це «...зв'язок художньої творчості та ринкових відносин, культури та економіки»; дослідниця вбачає в цьому фактор пошуку нових методик і мистецьких інновацій (Г. Реброва, 2018, с. 41). По-друге, Г. Ребровою визначено «...організацію художньо та культурно-освітньої сфери як неформального додаткового ресурс» (Г. Реброва, 2018, с. 41). Наступною змістовою лінією визначено «управління енергетичним творчим ресурсом у художній сфері» (Г. Реброва, 2018, с. 42). На думку дослідниці, цей феномен «...ґрунтується на засадах синергетики, на стохастичних явищах у розвитку культури, на вмінні працювати зі складним феноменом людської духовності, її енергією та втілювати її в якісно творчий художній продукт або спрямовувати на досягнення поставленої мети» (Г. Реброва, 2018, с. 41). І нарешті, безпосередньо «...економічна тема як зміст художніх творів та розвитку мистецтва». Дослідниця наводить такі приклади, як: Т. Драйзер «Американська трагедія», О. Бальзак «Гобсек», О. Пушкін «Євгеній Онегін», М.

Гоголь «Мертві душі», Р. Вагнер «Перстень Нібелунгів», фільм «Людина з бульвару Капуцинів» та ін. (Г. Реброва, 2018, с. 42).

На що варто звернути увагу, то це на тезу стосовно того, що «освічена, культурна людина завжди налаштована на якісний результат своєї праці, здатна на продуктивну діяльність і творчу винахідливість» (Г. Реброва, 2018, с. 42). Дослідниця вбачає цей шлях через розвиток духовного потенціалу творчої особистості, яка «...здатна змінювати систему та працювати в нестійких системних умовах, тобто під час економічних біфуркацій» (там само).

Отже, бачимо, що художня освіченість майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтується на широкій спектральній основі різноманітних зв'язків мистецтва та інших галузей знань. Але найвпливовішим є знання в галузі художньої культури.

Якщо дотримуватися позиції стосовно того, що освіченість особистості має «...сміслову навантаженість, оскільки порушує питання: у чому саме людина є освіченою, в якій галузі знань вона кваліфікована, як гнучко та мобільно, якісно та адекватно проблемам застосовує змістові якості власної освіченості» (Реброва & Пень Шен, 2018, с. 91), то відповідно до художньої освіченості може розглядатися поняття «художність», «художній». Ці поняття є близькими за змістом. Розкривати їх сутність не варто, оскільки зрозумілим є то, що йдеться про відповідність мистецтву. В академічному тлумачному словнику української мови просто й чітко надано пояснення: «художній» – це такий, що «стосується мистецтва, відтворення дійсності в образах»; натомість «художність» – це властивість того, що віднесено до «художності» (Словник української мови, 1980, с. 170). Таке пояснення дещо спрощене. Уточнення педагогічного характеру знаходимо в дослідженні О. Ребрової. Зокрема дослідниця вказує, що «музикальність та художність – якості, що забезпечують відчуття, розуміння й переживання художніх образів у процесах сприйняття, виконання та вербальної інтерпретації адекватно їх художньо-естетичному стилю, напряду, настрою» (О. Реброва, 2014, с. 129). Приймаючи за основу таке педагогічне тлумачення феномену художності, зауважимо, що в основі формування художньої

освіченості полягає художньо-освітній процес. У європейському науково-педагогічному тезаурусі це позначається інтегрованим поняттям «art education».

Разом із тим, в українській мистецько-науковій лексиці застосовуються два поняття «мистецький» та «художній». У своїх публікаціях ми висловлювали позицію стосовно того, що «...відповідно до поняття «художність» мається на увазі образотворення, результати втілення образу, що є процесом і результатом відповідного художнього мислення», а що стосується поняття «мистецький» то тут можна тлумачити його як такий, що має відношення до видів мистецтва та їх синтезу (Пань Шен, 2021, с. 105).

Уточнюючи сутність поняття «художньо-освітній процес» було вказано в попередній публікації на зміни, які об'єктивно сталися в освітньому просторі України щодо підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Якщо раніше вони отримували спеціалізацію «Художня культура» або «Режисура музично-виховних заходів». Студенти протягом чотирьох років вивчали художню культуру або за регіональним аспектом (концепція Л. Масол (2001), О. Рудницької (2001), або за видами й жанрами (Б. Юсов, 1993), або за історичним принципом. Передбачено було також вивчення дисципліни «Методика викладання художньої культури» та проведення 4 уроків практики у школі. (Пань Шен, 2021, с. 105). Останнім часом домінувальний студентоцентризований підхід надає змогу розширити перелік вибіркового дисциплін, унаслідок чого процес набуття художніх компетентностей стає неврегульованим, стохастичним. Студенти можуть обрати, а можуть і не обрати вибірково дисциплін художнього спрямування, що вивчають різні види мистецтва в їх еволюційній проєкції.

З огляду на це, актуалізується художньо-освітній потенціал вивчення фахових музичних дисциплін. Так, наприклад, Ся Гаоян (2019) досліджує потенціал теоретичних дисциплін задля реалізації «поліхудожньої підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва». Художній потенціал таких дисциплін зумовлений їх тісним зв'язком з історією розвитку музичного мистецтва, зокрема в культурологічній проєкції. Гармонія, поліфонія, гамофоно-

гармонічний стиль виникали під впливом еволюції художньо-естетичного світогляду, який формувався залежно від стану культури в цілому та пануванням того або того світовідчуття в певному часово-просторовому діапазоні.

Зміни в культурному профілі ставали наслідком історичних подій, економічних, політичних, нерідко й релігійних факторів. Еволюціонував і синтез мистецтва, художній феномен. У ту або ту епоху ставав домінувальний вид мистецької творчості, в межах якого формувались уявлення про певні художні образи; виникало стереотипне їх розуміння та трактування. Задля створення такого образу або символу нерідко застосовувалися й інші види мистецтва. Так, у добу Середньовіччя архітектура, яка задовольняла потреби духовенства, поєднувалася з музикою. Хорали, звучання органу створювало атмосферу високої духовності, водночас слабкості людини, її залежності від Божої волі. Актуальність застосування музичного мистецтва під час релігійних служб спонукала до розвитку музикальної грамотності, освіченості; це вплинуло на розвиток музичної теорії та музичної освіти (Гвідо із Ареццо, Боецій, М. Орезмський та ін.) (Ростовський, 2003).

Гуманізм доби Відродження спонукав до розвитку різні сфери художньої творчості. Як пише О. Ростовський, «Музика поєднала нове емоційне начало зі своєрідним вираженням інтелектуалізму в естетиці і майстерності складних поліфонічних форм...» (Ростовський, 2003, с. 96).

Романтична доба характеризувалася яскравим розвитком синтезу мистецтва, навіть суто музичний, інструментальний жанр поєднувався з романською лірикою, оперою, створювалися транскрипції та нові твори на відомому класичну тему.

Імпресіонізм у живопису сколихнув новий виток розвитку синтезу мистецтва та інтеграції різних його видів. Домінування образотворчих видів, намагання зафіксувати світлотінь, повітря, сонячні промені тощо спонукали й до відповідних образів у музичному мистецтві. Композитори цікавляться східною естетикою, створюють програмні твори, що схожі за назвою на живописні полотна: «Місячне сяйво» (К. Дебюсі); «Гра води» (М. Равель). Для

композиторів імпресіоністів натхненням були не лише природа й живопис, а також літературні твори Поля Верлена, Моріса Метерлінка та ін.

Отже, під час роботи над музичними творами як у класі, так і самостійно, студенти мають змогу зануритися в образ твору та винайти його віддзеркалення й у інших видах мистецтва. Художній контент завжди може бути присутній у прихованому вигляді. Музичний образ дійсно розкривається виключно за рахунок засобів музичної виразності, які застосував композитор задля втілення свого задуму. Але «...художній образ нерідко стає продуктом саме виконавської творчості, результатом складного пошуку інтерпретації композиторського задуму, який виконавець знаходить шляхом складних міркувань, емоційних занурень, абстрагування та інших складних художньо-образних операцій мислення» (Пань Шен, 21, с. 106). Полімодальність властива художньому таланту (О. Комаровська, 2010), отже робота над інтерпретацією музичного твору цілком можлива й засобами уявлення художнього образу, скоріше, навіть поліхудожнього.

З огляду на усе зазначене вкажемо, що «...художньо-освітній процес – це спеціально організована особлива властивість навчання мистецтву, яке характеризується цілеспрямовано скоординованими діями його учасників на отримання художньої інформації на основі використання різних видів мистецтва, їх зв'язків і художніх методів, що підсилює інтеграцію творчих дій для якісної інтерпретації художнього образу твору» (Пань Шен, 2021, с. 107).

Саме художньо-освітній процес стає фактором формування художньої компетентності та її основи для майбутніх учителів музичного мистецтва – художньої освіченості. Художньо-освітній процес розглядається в дослідженнях як методичний супровід, який може приховано, латентно існувати в різних сегментах фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Наведемо приклади, на які вже вказували в попередніх публікаціях. Так, хорова підготовка передбачає оволодіння всіма стилями хорового репертуару, всіма видами художньої виразності: інтонація вимовлення тексту хорового твору; створення розмаїтого тембрального звучання; навіть жест диригента може нести

саме художню інформацію завдяки передачі через нього виконавського смислу, символу настрою. «Хоровий твір містить у собі феноменологію мистецьких зв'язків: поетичний текст, його контекст (якщо це твір духовного змісту), музичний супровід, сполучання трьох видів виконавської майстерності (диригентська, вокально-хорова, концертмейстерська)» (Пань Шен, 2021, с. 106). Також варто згадати і акторську майстерність, і додавання різноманітних музично-шумових інструментів, які створюють особливий тембральний супровід, навіть і «елементи декоративно-прикладного мистецтва, що підсилюють образи твору» (Пань Шен, 2021, с. 106).

Художній аспект вокальної підготовки яскраво відображений у дослідженнях Ло Чао (2018), Чжан Яньфена (2012). У дисертації Ло Чао досліджується ефективність технології персоніфікації як педагогічного ресурсу вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Дослідник розглядає зазначену технологію саме як «...художньо-технологічний метод трактування художнього образу твору...», інтрепретує її як «...педагогічний ресурс персоналізованого навчання мистецтву» (Ло Чао, 2018, с. 237), характеризуючи останнє через цілеспрямованість його орієнтації на «...екстраполяцію персоніфікації як художнього методу для осмислення культурних процесів через заглиблення у збиральний образ героя (персони) та рефлексії власних художньо-творчих можливостей в інтерпретації і творенні такого образу» (Там само). Ця технологія спонукає до творчих дій «...уособлення, вживання в образ героя...» (Там само, с. 237). У мистецтві існують певні стереотипи сприйняття тих або тих амплуа, які не лише передають роль у міжособистісних стосунках, а ще стають носіями цінностей, світогляду в певному часово-просторовому культурному та мистецькому діапазонах.

Чжан Яньфен (Чжан Яньфен, 2012) досліджує феноменологію вокальної художньо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики. Данний феномен представлений як процес «...формування біфункціонального художньо-синтезованого виконавського комплексу, спрямованого на

реалізацію поліхудожнього і полімодального ресурсу вокального мистецтва в музично-педагогічному процесі на основі засвоєння художньо-культурних детермінант і особливостей вокальної творчості...» (Чжан Яньфен, 2012, с. 190-191). Звертаємо увагу на те, що дослідник вказує на художнє самовираження, а також на синтез «оволодіння вокальним голосом і художньо-виконавськими засобами інших видів мистецтва» (Там само). Слушним також вважаємо той факт, що дослідник включає до структури такої підготовки серед інших компонентів художньо-вокальну освіченість та ерудицію (Чжан Яньфен, 2012, с. 191). Цей компонент є «художньо-інформативним базисом вокаліста», що охоплює і кругозір щодо вокальних шкіл, стилів, жанрів; і обізнаність стосовно закономірностей художньої творчості у вокальному навчанні та виконавстві (Чжан Яньфен, 2012, с. 45).

Різноманітні аспекти художньо-освітнього процесу існують і у фортепіанній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Стосовно проблеми, що досліджується, фортепіанна підготовка має суттєвий художньо-освітній потенціал. Дослідники вказують на різні його аспекти: формування «художньо-сміслових уявлень» (Лі Ює, 2018), «тембральних уявлень» (Бай Бін, 2014); на художньо-естетичний розвиток (Цзяо Їн, 2016), вплив на художньо-емоційний досвід у процесі фортепіанної підготовки (Чжоу Є, 2020), формування художньо-естетичного світосприйняття (Ван Лу, 2021) та ін.

Лі Ює досліджує художньо-сміслові уявлення та визначає цей феномен як «...образно-понятійні атрибути художнього мислення, котрі виникають у музичній свідомості виконавця на етапі первісного загального осягнення ним смислу твору та супроводжують процес роботи над його інтерпретацією» (Лі Ює, 2018, с. 79). Характерним у контексті нашого дослідження є те, що такі уявлення формуються на основі набутого попереднього досвіду сприйняття творів мистецтва, або роботи над ними, зокрема й у процесі фортепіанної підготовки. Дослідниця вказує на процесуальність і результативність художньо-сміслових уявлень у цілісній системі фортепіанного виконавства. Йдеться про сформованість певних внутрішньо-перцептивних еталонів звучання твору, який

переданий певними засобами музичної виразності, що мають і стереотипно існуючі смислові навантаження. Разом із тим, художньо-смислові уявлення є «...поліаспектним та полімодальним феноменом», отже у виконавському, зокрема й художньо-освітньому процесі вони здатні активізувати «...механізми творчої поліактивності майбутнього вчителя музики в його прагненні осмислити, розкрити та реалізувати (матеріалізувати) художній смисл твору під час виконавської та педагогічної інтерпретацій» (Лі Юе, 2018, с. 79).

Отже, художньо-смислові уявлення навіть під час навчання гри на фортепіано не виникають на порожньому місці, вони є наслідком попередньо досвіду опосередкованого спілкування не лише з фортепіанними творами, але й з мистецтвом взагалі та з різноманітними засобами художнього втілення творчої ідеї, що й надає їм полімодальності.

Художньо-полімодальними є й тембральні уявлення, згідно з дослідженнями Бай Біня (Бай Бінь, 2014), «звуко-тембральні уявлення – процес і результат творчо-перцептивної переробки знань про тембральність та внутрішню аперцепцію їх звукового еквіваленту в досвід, якій стає передумовою художньо-ціннісного ставлення до звукового колориту музичної інтонації під час виконавської інтерпретації твору» (Бай Бінь, 2014, с. 65). Саме художньо-виконавський процес стає особливим сегментом роботи піаніста над твором, оскільки властивості музичної виразності фортепіано є дещо обмеженими, разом із тим, тембральні уявлення дають змогу урізноманітнити процес художнього втілення образу, надати йому авторської, і навіть, унікальної інтерпретації. За результатами дослідження Бай Біня, тому сприяє якісне володіння педаллю, збагачений досвід сприйняття інших видів мистецтва.

У дослідженні художньо-виконавський процес – комплекс поетапних дій у роботі над музичним твором, що включає: осмислення його історичних та культурологічних детермінант, авторського задуму; рефлексію емоційно-чуттєвого наповнення художнього образу на основі художньо-асоціативних зв'язків із внутрішньо-слуховими уявленнями, художньо-творчою уявою; а

також їх реальним відтворенням на основі якісного застосування художньо-технологічних ресурсів піанізму.

Цзяо Їн (2016) досліджувала художньо-естетичний потенціал фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. На її узагальнену думку, такий потенціал зумовлений «...художньо-естетичними властивостями та розвивальними можливостями фортепіанної музики» (Цзяо Їн, 2016, с. 87). Дослідниця вказує на такі чинники цього потенціалу: «...демократичність інструменту, його широке інтегроване застосування в діяльності вчителя музики, здатність перетворювати нотні тексти інших жанрів музики, інтерпретувати їх, створювати транскрипції; наявність широкого спектру фортепіанного репертуару різних стилів і жанрів...» (Цзяо Їн, 2016, с. 88).

Такий широкий погляд на фортепіанну підготовку вказує і на її потенціал вирішувати завдання художньо-освітнього процесу. У нашому дослідженні художньо-освітній процес розглядався як системне явище, що охоплює різноманітні види виконавської діяльності студентів як ресурсу набуття художньої компетентності – інтегрованої фахової якості майбутнього вчителя музичного мистецтва. Разом із тим художньо-освітній процес передбачає не лише охоплення різних видів виконавської підготовки; до його функціоналу належить і розширення саме мистецького світогляду, який допомагає створювати уявний художній контент образу твору, що є предметом творчого опрацювання. Тому нерідко дослідники звертаються саме до синестезії уявлень, почуттів, які виникають на основі художнього досвіду. Так, наприклад, Чжоу Є (Чжоу Є, 2020) досліджувала формування художньо-емоційного досвіду в процесі фортепіанної підготовки саме на засадах застосування міжсенсорного сприйняття творів мистецтва. Для цього дослідниця застосовувала метод «полімодальної драматургічної інтерпретації фортепіанного твору» (Чжоу Є, 2020, с. 191). Метод дозволяв «дескриптувати уявні події музичного твору через аналіз і співставлення елементів музичної мови із взірцями творів інших видів мистецтва» (Чжоу Є, 2020, с. 191). Так, наприклад, у процесі роботи над інтерпретаційним аналізом твору М. Равеля «Човен в океані», пропонувалося

зіставити «уявні події» із зображеннями на картинах, а саме: «Хвиля» Г. Курбе, «Дев'ятий вал» І. Айвазовського, епізоди з кінокартини «Життя Пі» Енга Лі («Аварія корабля», «Поява величезного кита», «Радощі від єднання з природною стихією», «Неймовірне світіння моря», «Самотній в океані» та ін.) (Чжоу Є, 2020, с. 283-286).

Доцент Шиньянської консерваторії Ван Лу задля формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики застосовує метод *«віртуальні мандрівки «фортепіанними крайовидами»* (Ван Лу, 2021, с. 200). Цей метод надавав змогу розширити уявлення щодо образу фортепіанного твору візуалізаціями (живопис, картини тощо), що відповідали культурним, часово-просторовим, географічним локаціям, що відповідали змісту музичного образу. Так, у процесі роботи над інтерпретацією творів композитора Цзян Веньє з циклу «Пори року»: «Пізня осіння ніч» та «Китайський Новий рік: танець лева» пропонувалися для пошуку художніх зіставлень і занурення в атмосферу естетики подій такі ілюстрації:

Осінь у Китаї (<http://funpicturesmkd.blogspot.com/2012/09/autumn-in-china.html>); Парк Сяньшань (<http://easy-tour-china.blogspot.com/2013/10/best-places-to-see-autumn-color-in-china.html>).

Підводячи підсумок, надамо уточнення змісту художньо-освітнього процесу як спеціально організованого, цілеспрямованого скоординованого конгломерату дій викладача та студента щодо представлення/освоєння/отримання художньої інформації на основі використання різних видів мистецтва, їх зв'язків, зіставлення засобів виразності, що активізує різні модуси творчої діяльності задля створення якісної інтерпретації (виконавської, вербальної, педагогічної) музичного твору. Результатом реалізації художньо-освітнього процесу стає сформована художня освіченість, оскільки основними функціональними кластерами його є: розширення художньо-інформаційної бази студентів; стимулювання пізнавально-пошукової активності в доборі художньо-ілюстративного супроводу роботи над інтерпретацією музичного твору; активізація різних модусів творчої

діяльності як ресурсу стимулювання художньо-асоціативних зв'язків; здатність застосовувати, інтегрувати різні види музично-виконавської діяльності. Усе це говорить про наявність такої результативності, яка ще не є достатньою художньою компетентністю, разом із тим стає ґрунтом для подальшого фахового розвитку задля її сформованості.

У дослідженні реалізація та цілеспрямоване застосування художньо-освітнього процесу у формуванні художньої освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювалося на основі фортепіанної підготовки. Це виявилось актуальним, оскільки роль фортепіано в музично-освітньому процесі відома, а художньо-освітній її потенціал досліджений фрагментарно. Останнім часом втрачається практика застосування фортепіано як єдиного музичного інструменту на уроках музичного мистецтва у школі. Вже застосовується й синтезатор, комп'ютерні технології. Отже, розкриття художньо-освітнього потенціалу фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва надає змогу розширити спектр його застосування. З цього приводу О. Щербініна пише, що проблема актуальності застосування різноманітних потенціалів фортепіано «...посилюється і загостренням протиріччя між значимістю, потужним розвивальним потенціалом фортепіанного навчання і втратою престижу «найінтелектуальнішого» (Г. Нейгауз) музичного інструмента – фортепіано» (Щербініна, 2016, с. 125). Серед чинників, які об'єктивно зменшують увагу до фортепіанної підготовки дослідниця вказує на таке: «Недостатня затребуваність «живої» фортепіанної музики в закладах загальної освіти; скорочення навчальних годин на оволодіння грою; а також застаріла матеріальна база, відсутність якісних музичних інструментів» (Щербініна, 2016, с. 125).

Розкриваючи художньо-освітній потенціал фортепіанної підготовки, вкажимо на її системність та особливість у цілісному освітньому процесі з підготовки майбутніх фахівців у галузі музично-педагогічної освіти. Так Лю Сянь (Лю Сянь, 2019) визначає фортепіанну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва як «...багатофункціональний, складний та інтегрований,

системно-організований процес, що є специфічним сегментом професійної підготовки, спрямований на компетентне та кваліфіковане застосування фортепіанного виконавства для вирішення різноманітних професійно-педагогічних завдань» (Лю Сянь, 2019, с. 103). Системний характер фортепіанної підготовки зумовлений тим, що в її межах засвоюються такі види діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, які є генералізованими щодо музично-виконавського блоку функцій (гра на інструменті, концертмейстерство, акомпанемент, самоаккомпанемент, добір на слух, музичне ілюстрування) та організаційно-регулятивними щодо історико-теоретичної компетентності, самопідготовки та підготовки до педагогічної практики.

Ван Лу розкриває у виконавській фортепіанній підготовці магістрів музичного мистецтва ще «...художньо-естетичний контекст, що й забезпечує бажаний рівень підготовленості... ... до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості» (Ван Лу, 2021, с. 140). Важливу роль відіграє здатність фортепіано «портретувати» звучання інших музичних інструментів, явищ природи, стимулювати уявлення щодо аналогій з образами живопису, скульптури, архітектури тощо. Усе це ґрунтується на інтеграції як видів творчої діяльності, так і пошуку й винайдення інтеграційних зв'язків у колі поліхудожності.

Сучасні вчені актуалізують питання інтеграційного підходу в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, що зумовлено сучасними програмами з мистецтва в загальній освіті. Зокрема В. Жуков вбачає «специфіку інтегративного підходу до навчання музичного мистецтва... в науково обґрунтованому, органічному взаємопроникненні різних областей знання у вигляді асоціацій, символів, категорій тощо» (Жуков, 2020, с. 60). Погоджуючись у цілому з таким визначенням, вкажемо, що мистецька інтеграція у фортепіанній підготовці присутня не прямо, а опосередковано. Розглядаючи це питання, ми вказували, що інтеграція «...може супроводжувати роботу над інтерпретацією твору, завдяки художньо-образним уявленням, асоціаціям, застосуванню аналогій» (Пань Шен, 2021, с. 106), пошуку спільних категорій,

понять, термінів. Наявні і відмінності між художнім та музичним образами, незважаючи на певну спільність їх властивостей. У них інша феноменологія. Музичний образ уявляється та об'єктивується засобами музичної виразності, які застосовано композитором для звукової матеріалізації творчого задуму; натомість художній образ для музиканта нерідко стає «...продуктом саме виконавської творчості, результатом складного пошуку інтерпретації композиторського задуму, який виконавець знаходить шляхом складних міркувань, емоційних занурень, абстрагування та інших складних художньо-образних операцій мислення (Пань Шен, 2021, с. 106).

Отже, спеціально організований художньо-освітній процес фортепіанної підготовки має на меті формування художньої освіченості шляхом перенесення уваги на таке: розширення художньої ерудованості, стимулювання пізнавально-пошукової діяльності щодо художньо-ілюстративного супроводу інтерпретації фортепіанного твору; розвинення асоціативно-образних уявлень і творчого переосмислення образу на основі включення різних модусів сприйняття та діяльності; систематизація художньо-інформаційної підтримки виконавського процесу; набуття навичок поєднання різних творчо-виконавських дій.

Зазначені процеси можуть бути об'єктивовані як під час навчання гри на фортепіано, так і в концертмейстерському класі. Концертмейстерська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва також передбачає їхню орієнтацію в явищах художнього синтезу, різних видів інтеграції, завдяки яким виникає новий продукт – романсова лірика, оперні, балетні твори, хорові твори та ін. Якісне виконання музично-інструментальних партій у таких жанрах зумовлено саме художньою освіченістю концертмейстера. (Пань Шен, 2020, с. 64). Майбутній учитель музичного мистецтва має володіти концертмейстерськими вміннями, навичками, набувати досвід, оскільки цей вид виконавської творчості він застосовує впродовж усієї професійної діяльності. І для цього важливо орієнтуватися не тільки у виконавських особливостях концертмейстерської творчості, але й в особливостях художньо-виразових засобів інших видів виконавської творчості: інструментальної, вокальної, хорової), а також інших

видах мистецтва, які нерідко супроводжують безпосередньо або опосередковано процес музичного виконавства. Вчитель музики-концертмейстер має орієнтуватися в особливостях вокального дихання, технічних можливостях артистів-вокалістів із різними типами голосів, особливостями й засобами хормейстерської та диригентської діяльності, властивостях виконання тих або тих хореографічних екзерсисів. А головне – він має розуміти художньо-образний контекст усіх застосованих засобів (Пан Шен, 2020, с. 66).

Як показує практика, здебільшого для концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва не вистачає часу та можливостей серйозного занурення в образ, осягнення глибинних основ твору як поліхудожнього виду мистецтва. Частіше опрацьовуються пісенний репертуар, який потрібен на практиці у школі, необхідні навички концертмейстер: читання з листа, транспортування тощо.

Але реалії професійної діяльності показують, їх концертмейстерська роль учителя музичного мистецтва може бути різноманітною. Вкажемо також, що «...цей різновид виконавської майстерності заснований на художньо-освітній проекції та педагогічній функції концертмейстера» (Пань Шен, 2020, с. 107). Пояснює цю тезу тим, що музичний супровід не є формалізованим процесом акомпанування солісту, ансамблю, хору. Інколи він формалізовано сприймається хореографами, але на початкових етапах навчання. Музичний супровід «...створює цілісний образ, який нерідко адекватно сприймається саме завдяки тому настрою, який надає фортепіанний вступ та завершення» (Пань Шен, 2020, с. 107). Концертмейстери мають розуміти, що інструментальна або вокальна партії «... також є відображенням певного художньо-смыслового образу, який співвідноситься з епохою, системою цінностей, які зумовлюють і художній метод втілення творчого задуму» (Пань Шен, 2020, с. 107). Художньо-смысловий контент твору нерідко стає приводом для міркувань, спілкування концертмейстера та соліста. Але функція концертмейстера полягає у створенні певної синергії творчих інтерпретацій, а інколи і здатності «повісти», підтримати їх переживання, допомогти емоційно. Отже, концертмейстерська

підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, з одного боку, має свою художньо-освітню проєкцію, а з іншого виконує педагогічну, методичну роль.

У контексті зазначеного та з огляду на те, що досліджуваний феномен (художня освіченість) розглядається у площині фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, уявляється доцільним ґрунтовно розкрити такий її різновид як художньо-педагогічна освіченість. Саме ця фахова якість є предметом дослідження.

1.3.Сутність і структура художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки

Феномен художньо-педагогічної освіченості в широкому розумінні відповідно до дослідження розглядається як фахова інтегрована якість, що стає основою художньої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Вона виконує функції, що поєднують два основні вектори: художність як вищу міру результатів творчої діяльності, через що й оцінюються її продукти (твори, композиції, інтерпретації тощо) та педагогічну спрямованість на застосування феномену художності в освітньому процесі, тобто знання методичних засад використання педагогічного потенціалу творів мистецтва задля вирішення освітніх завдань. «Художність сполучається з певними сформованими педагогічними уявленнями та стереотипами професійного мислення... художність володіє всіма властивими атрибутами: образністю, синтезом засобів виразності різних мов мистецтва, високими якісними ознаками» (Пань, Шен, 2021, с. 105). Натомість «педагогічність» включає «...знання, уміння, аналітичні дії, компетенції тощо на вирішення суто педагогічних завдань, які спонтанно виникають в освітньому процесі» (Пань, Шен, 2021, с. 105). Також слід ураховувати, що художньо-педагогічна освіченість як складна інтегративна якість, актуалізується полікультурним контекстом фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, оскільки в її змісті сполучаються музичні та мистецькі твори різних епох, різних стилів та, навіть, різних етно-ментальних властивостей (образи, інтонації, кольорові сполучення, ритуали, традиції тощо).

В умовах полікультурного середовища вчитель музичного мистецтва має враховувати його властивості, які відбиваються на продуктах мистецької творчості. Цей ракурс інтеграційного характеру художньо-педагогічної освіченості підсилюється також і поліхудожніми ресурсами, на які спирається сучасна концепція Нової української школи. Сутність концепції полягає у формуванні цілісної картини світу здобувачів загальної середньої освіти. У Стандарті часом актуалізовано проблему викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» для школярів, відповідно актуалізується й підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до оволодіння мистецьким синтезом, інтегрованими програмами, досвідом застосування різних видів мистецтва для стимулювання полімодального художнього сприйняття (Пань Шен, 2019, с. 305). Полімодальність художнього сприйняття сприяє формуванню уявлень цілісності художнього образу, а через нього – уявлень цілісної художньої картини світу. «Цілісна картина світу – феномен дещо умовний, символічний, але він не може існувати поза уявлень щодо зв'язків різноманітних явищ буття, всесвіту, природу тощо» (Реброва & Пань Шен, 2018, с. 93). Згідно з концепцією О. Ребрової, формування уявлень художньої картини світу реалізується за допомогою особливого інтегрованого мислення, яке у змісті мистецької освіти нерідко формується засобами спеціально створеного поліхудожнього середовища навчання, в якому «...співіснують та впливають на художньо-естетичний розвиток декілька видів мистецтва або інтеграція мистецтва» (Реброва, 2015, с. 21).

Саме мові мистецтва властиві образність, символізм, синкретизм, що активують полімодальність сприйняття творів мистецтва, яке супроводжується різноманітними асоціаціями, стимулює пошук аналогій. Нерідкими в таких процесах є асоціації навіть і не з мистецькими творами, але й життєвими реаліями, компетенції з інших галузей знань.

Зазначене яскраво відображено в домінуюльній стратегії навчання за концепцією НУШ, де інтеграція пронизує весь спектр різноманітних галузей знань, які опановують здобувачів. Якщо звернутися до Стандарту базової

середньої освіти (Державний стандарт базової середньої освіти, 2020), то бачимо, що культурні компетентності включено до ключових. Змістом такої компетентності є «...наявність стійкого інтересу до опанування культурних і мистецьких здобутків України та світу, шанобливого ставлення до культурних традицій українців, представників корінних народів і національних меншин, інших держав і народів; здатність розуміти й цінувати творчі способи вираження та передачі ідей у різних культурах через різні види мистецтва та інші культурні форми; прагнення до розвитку й вираження власних ідей, почуттів засобами культури і мистецтва» (Державний стандарт базової середньої освіти, 2020, с. 4). Але Стандартом передбачено формування культурної компетентності через систему інтегрованих зв'язків, а саме: «...мовно-літературна; математична; природнича; технологічна; інформатична; соціальна і здоров'язбережувальна; громадянська та історична; мистецька; фізична культура» галузі, що мають єдину мету для всіх рівнів загальної середньої освіти; а також визначений та дієвий «...компетентнісний потенціал, що позначає здатність кожної освітньої галузі формувати всі ключові компетентності через розвиток умінь і ставлень та базові знання» (Державний стандарт базової середньої освіти, 2020, с. 6). У такій системі створюється не тільки поліхудожнє середовище, але й світоглядно спрямоване освітнє середовище. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва має бути зорієнтована на такий крос-інформаційний контент, яким передбачено в межах твору, що вивчається зі школярами, наводити містки з різними галузями знань.

Отже, шлях від конкретного до загального, від частково до цілісного в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва стає слушним саме під час формування художньої освіченості. Саме орієнтація у світі культури (загальне), що містить, зокрема й твори мистецтва (часткове), потребує сформованості «інтегральної компетентності» (Хмелевська, 2021), що дає змогу майбутньому фахівцеві ефективно й адекватно до поставлених завдань застосовувати зазначені зв'язки. У дослідженні І. Хмелевської (2021) на основі аналізу актуальних досліджень зарубіжних науковців (Д. Тейбеля (Taebel, 1980),

М. Ріпальди (Ripalda, 2019), Р. Чепіч (Cepić, et al., 2015) (Gértrudix-Barrio & Gértrudix-Barrio, 2010) та інших обґрунтовано тезу, що «...компетентності, які застосовуються в мистецько-освітньому процесі доцільно класифікувати за трьома основними категоріями: фахові, психолого-педагогічні та трансверсальні» (Хмелевська. 2021, с. 53). Отже, «...стратегічне метакогнітивне знання в змісті інтегральної компетентності майбутніх викладачів музичного...» (Хмелевська, 2021, с. 53) забезпечує їх «...метаздатність формувати такі певні функціональні компетентнісні комплекси» (Та саме). Нагадаємо, що в дослідженні йдеться про фахову підготовку майбутніх викладачів музичного мистецтва і хореографії. Щодо фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, то «метакогнітивні знання», «компетентнісні комплекси», що складають інтегральну компетентність, лише формуються. І ґрунтуються вони здебільшого на таких фахових дисциплінах, на засвоєння яких здобувачі більш умотивовані. Зазвичай, це дисципліни музично-виконавської підготовки, які поступово дають змогу студентам творчо самореалізуватися в межах обраного, улюбленого виду виконавської підготовки. Якщо звернути увагу на фортепіанну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва, то художня освіченість надає змогу «...кваліфіковано поставитися до питань художнього світогляду, історичних подій, що домінували під час написання твору та впливали на особливості художньо-творчого стилю взагалі й композитора, зокрема» (Реброва & Пань Шен, 2018, с. 94). Особливо це актуально під час роботи над художньою інтерпретацією твору, коли здійснюється пошук того або того трактування художнього образу, осмислення його педагогічного потенціалу, художньо-світоглядного контенту та різноманітних причинно-наслідкових зв'язків. Саме художня освіченість унеможливорює будь-які повторювання, дублювання щодо застосування прийомів творчості, прийомів щодо відображення типових образів тощо (Суворов, 2000). Це актуально саме в контексті художньо-педагогічної освіченості, оскільки вибір інтерпретаційного плану виконання твору в мінливих умовах освітнього процесу може коливатися залежно від поставлених завдань.

Інколи звертається більша увагу на той або той образ, фрагмент, каданс, пасаж тощо, що допомагає розкрити контекст цілісної драматургії розкриття образу.

Художня освіченість майбутнього вчителя музичного мистецтва розглядається як професійна якість особистості фахівця, яка є основою професійної компетентності й характеризується наявністю сформованої функціональної грамотності в поліхудожній, полікультурній, крос-культурній проєкціях, уміннями їх застосування під час встановлення міждисциплінарних зв'язків, розумових операцій порівняння і зіставлення засобів виразності різних видів мистецтва і життєвих реалій, репрезентації цілісної художньої картини світу для якісної інтерпретації творів у виконавському та педагогічному процесах (Реброва & Пань Шен, 2018, с. 94).

Конкретизуючи сутність художньо-педагогічної освіченості, враховувалося, що «...глибоке проникнення у фахову сферу забезпечує «входження суб'єкта» до професійної спільноти та трансформує власні якості особистості відповідно до характеру духовних, ментальних, екзистенційних процесів...» (Реброва, 2011, с. 133), які властиві її представникам. О. Реброва слушно вказує, що вчителів мистецьких дисциплін характеризують особливі якості: «активна спрямованість на творчу самореалізацію свою та своїх учнів; прагнення до краси, що переноситься в буття з мистецтва, та формує стійку потребу у спілкуванні з мистецтвом як вищим проявом духовності» (Реброва, 2011, с. 133). Отже, саме прагнення досягти професійних успіхів через якісні результати творчої діяльності своїх учнів, як специфічна фахова якість, яка поступово формується в майбутніх учителів музичного мистецтва під час їхнього професійного становлення, спонукає до розширення художньої освіченості, світогляду, ерудованості, художнього світогляду. До цього ж слід додати, що художня освіченість стає чинником відчуття виконавської впевненості, оскільки інтерпретація творів стає переконливішою.

З огляду на зазначене уточнимо сутність художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва; у дослідженні – це сформоване фахове утворення, що виконує функцію базової основи художньо-

педагогічної компетентності та виявляється через комплекс пошукової пізнавальної активності на отримання художньої інформації, орієнтації в її педагогічному потенціалі й дієвості застосування в розв'язанні освітніх завдань художньо-естетичного змісту. Основою цієї якості є поліхудожня грамотність як функціональна для майбутніх фахівців мистецького та мистецько-педагогічного профілю (Пань Шен, 2019, с. 310).

Нагадаємо, що художня-педагогічна освіченість у дослідженні розглядалася як основа фахової художньо-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Така діяльність спрямована на розв'язання таких завдань:

- осмислення та розуміння, пошук та пояснення культурних чинників щодо виникнення тих або тих художніх явищ (зміна стилів, інтеграція та розмежування видів мистецтва, полімодальність сприйняття мистецьких творів тощо); результати спрямовані на якісну інтерпретацію творів у виконавському й педагогічному процесах;
- «стимулювання зацікавленого ставлення до творів інших (окрім музики) видів мистецтва на основі наведення їх зв'язків з розмаїтими життєвими та соціокультурними реаліями» ;
- «формування художньо-мовного та художньо-образного тезаурусу для компетентного пояснення образно-сміслової основи фортепіанних творів відповідно до їх художньо-естетичних властивостей як педагогічного резерву в освітньому процесі»;
- «якісна інтерпретація фортепіанних творів та здатність її адекватного, доцільного застосування в освітньому процесі уроків музичного мистецтва та інтегрованого курсу «Мистецтво»» (Pan Sheng, 2021 b, p., 4, 5).

Потрактування художньо-педагогічної освіченості здійснювалося за допомогою методу теоретичного моделювання. Пошук структурних складників цього фахового утворення шляхом аналізу наукових досліджень, педагогічної практики, виконавської самостійної діяльності студентів тощо дозволив змодельовати ймовірні компоненти художньо-педагогічної освіченості:

«художньо-культурологічна поінформованість; художньо-мовна (образно-семіотична, жанрово-стильова) зорієнтованість; методико-педагогічна умотивованість; інтерпретаційна спрямованість творчого діалогу/полілогу» (Pan Sheng, 2021b, 5). Отже, «...поінформованість, зорієнтованість, умотивованість і спрямованість складають педагогічний бік досліджуваного феномену; знання в галузі художньої культури, мови мистецтва, методики навчання мистецтву та інтерпретації творів мистецтва в діалогічних/полілогічних траєкторіях (діалог культур, діалог/полілог художніх свідомостей учасників інтерпретаційного процесу)» (там само) – складає специфічний мистецько-освітній блок. Покажемо дану модель на рисунку 1.1. Це дасть змогу розкрити ґрунтовніше сутність кожного компоненту через їх відповідність тому або тому блоку.

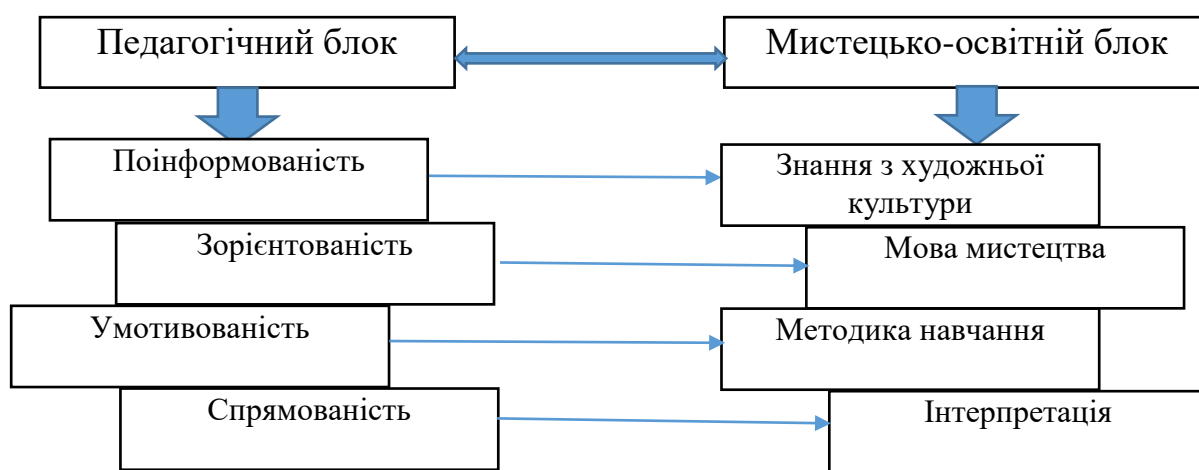


Рис. 1.1. Змістові властивості блоків художньо-педагогічної освіченості

Визначені блоки та їх змістові властивості в дослідженні спрямували вектор аналітико-пошукових дій задля визначення та обґрунтування основних компонентів досліджуваного феномену: художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва. Наукові розвідки та їх інтерпретація в основному здійснювалося з урахуванням умов їх об’єктивації та реалізації, а саме: в процесі фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (основний музичний інструмент/спеціальний музичний інструмент; концертмейстерський клас), педагогічної практики, під час якої студенти

застосовували виконавську й художньо-педагогічну інтерпретацію та художнє ілюстрування.

Якщо йдеться про фортепіанну підготовку вчителя музики, то в контексті художньої освіченості розглядаються грамотність, орієнтація та вміння використовувати в педагогічному процесі стильову, образну й жанрову різноманітність фортепіанної літератури та її зв'язки з іншими видами мистецтва. При цьому, як показували наші попередні дослідження, сучасна музика та сучасне мистецтво загалом стають найслабшою ланкою у змістовній лінії художньої освіченості студентів (Пань Шен, 2017, с. 61-62). До цього ж, художньо-педагогічна освіченість, яка формується в процесі реалізації фортепіанної підготовки, сприяє формуванню готовності майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювати й естетичне виховання школярів-початківців. Зокрема, здійснювати таке: розвивати в них музичне мислення, доводити, що мистецтво походить із життя, а музичні думки — із радощів, смутків, смутків і радощів у житті, що дозволить учням знайти музичне натхнення в житті; розвивати розуміння «музичних слів»: насамперед, знати, що таке музичні слова в кожній пісні, включно їх проспівування (інтонаційний тон, ритм, акорд і основна мелодія тону); розвивати музичні навички, зокрема спочатку навчитися слухати музику, слухати мелодію, акорди, поліфонію та різні ритмічні малюнки, а потім навчитися відображати різну висоту звуку в різних діапазонах яскраво та виразно; навчити відчувати радість і смуток музики та вміти добре розрізняти їх; навчити запам'ятовувати музику та користуватися нею в різних умовах та формах самовираження (Пань Шен, 2019, с. 129).

Відповідно до визначених завдань, як виконавських, так і педагогічних, з огляду і в контексті інтерпретації досліджуваного феномену і поняття, яке його пояснює, уточнює його смисл, обиралися компоненти художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва та їх структурні елементи. Було важливо показати зміст кожного компонента через складники, які створюють його функціонал та змістове наповнення.

Визначаючи перший компонент, було заакцентовано увагу на важливості мотивації майбутніх фахівців на розширення художньої поінформованості, світогляду; на зацікавленості художньою культурою та культурологічними знаннями як основою фахової компетентності. Як свідчить практика, дисципліна Культурологія є варіативною та, як правило, не включається в робочі плани підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (Pan Sheng, 2019, p., 308). Цей факт актуалізує певну суперечність, зокрема між тим, що художньо-естетичний, культурологічний контекст творів має бути усвідомлений студентами вже під час навчання на 1 курсу ЗВО та відсутністю окремого компоненту, який спрямований на досягнення відповідної компетентності. Студенти вже з першого року навчання мають якісно інтерпретувати музичні твори, які вивчають і виконують, до цього ж, вони мають до них поставитися як до певного педагогічного ресурсу задля розв'язання освітніх завдань, які можуть перед ними постати під час педагогічної практики. Отже, маємо справу, коли поповнення цієї інформації, якої не вистачає, має бути перенесено на самостійну пізнавально-пошукову діяльність. Разом із тим, актуалізується й потенціал музично-виконавських дисциплін. У нашому дослідженні це дисциплін фортепіанної підготовки, в межах яких викладачі можуть надавати необхідну інформацію, а можуть спонукати здобувачів до її пошуку. У зв'язку із зазначеним, звертаємо увагу на позицію О. Олексюк, М. Ткач і Д. Лісуна стосовно того, щодо важливості та здатності вилучати з інформації «особистісно-ціннісний зміст» (Олексюк, Ткач & Лісун, 2013, с. 20). До того ж, науковці визначають, що особистість музиканта «...розвивається, формується й реалізується в художній інтерпретації та через художню інтерпретацію...» (Там само). Зазначене підсилює значущість «...зростання інтелектуальної активності студентів у інтерпретаційному процесі...» (там само). Це стає фактором їхньої творчої самореалізації, що зумовлює мотивацію на досягнення художньої інформації та набуття певного рівня художньої освіченості.

О. Олексюк та Л. Бондаренко також вказують, що відповідно до компетентнісної парадигми в підготовці майбутніх фахівців у галузі мистецтва,

зокрема під час реалізації методики викладання музичних дисциплін, треба враховувати компетентнісну модель, до якої включено загальні та фахові компетентності. Відповідно до предмету нашого дослідження можемо заакцентувати на самоосвітній компетентності як на загальній, так і на художньо-естетичній, фаховій (Олексюк & Бондаренко, 2018, с. 106-107). До того ж, учені неодноразово вказують на присутність в цілісній моделі функціональної грамотності, яка є ґрунтом задля набуття художньої освіченості в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва.

Під час визначення сутнісних аспектів передбаченого першого компоненту було звернено увагу на теоретико-методичну спадщину видатних педагогів-піаністів, які вказували на важливість наявності художньої культури (грамотності, освіченості тощо) для якісного творчого виконавства. Так, зокрема С. Майкапар (Майкапар, 2006) з різних блоків підходив до цього питання: з погляду виявлення психологічних факторів якісного виконавського процесу, «...умови внутрішнього суб'єктивного порядку», «...зосередженість психіки виконавця має відноситися саме до художньо-творчого боку виконання...» (Майкапар, 2006, с. 29); з погляду дотримання репертуарної політики, управління власною художньою енергією, а саме враховувати фактор «художніх контрастів» (там само, с. 45; 49; 97); у контексті різновиду творчої обдарованості, відповідно до чого педагог вказує на «...об'єм і склад художнього та загальножиттєвого резонансу...» (там само, с. 97), з погляду національних художніх нахилів (там само, с. 98).

На умотивованість досягти реалізації у звуковій матеріалізації художнього образу, який чує внутрішньо виконавець, наголошував О. Гольденвейзер. (Гольденвейзер, 2006, с. 37). В. Ражніков вказував на домінувальний спосіб художньої реакції в кожній індивідуальності. Для когось це образне бачення світу через кольори, кольорові композиції, які «... педагог допомагає перевести у видобування...» (Ражніков, 1994, с. 44). А. Бірмак присвячує художній техніці піаніста окрему працю (Бірмак, 1973). Обґрунтовуючи цей феномен, педагог

вказує на важливість різноманітних життєвих аспектів впливу на потрактування образу та його втілення саме художньою технікою.

Отже, такі явища, як потреба у творчій самореалізації, набуття навичок художньої техніки, відчуття естетичної насолоди, усе це спонукає до збагачення художньої освіченості, яка дозволить досягти зазначених аспектів у музичному, зокрема й фортепіанному виконавстві, відповідно до необхідних фахових компетентностей. Окрім того, дослідники спостерігають і констатують той факт, що нерідко здобувачів умотивовані на опанування якимось конкретним стилем, певними творами, які їм до вподоби. Разом із тим, ігнорують, скажімо, поліфонічну музику або сучасну музику. Це стає приводом для розробки методик, які формують мотивацію до вивчення різних стилів і жанрів. Так, наприклад, А. Скопич (Скопич, 2015) у своєму дослідженні формувала мотивацію студентів до опанування фортепіанної сучасної музики. Хань Ле – до формування умінь грати поліфонію на засадах стильового підходу, розглядаючи зазначену фактуру та жанр фортепіанної світової спадщини в різних стилях (Хань Ле, 2019).

Таким чином, на основі зазначених аспектів вводимо перший компонент – *фахово-мотиваційний*, який складається з таких елементів:

- інтерес до художньої культури та різних видів мистецтва;
- пізнавально-пошукова ініціатива в галузі полімистецької проблематики та художньої культури.

Звертаємо на поняття «полімистецька проблематика», яке ми застосовуємо в суто педагогічному контексті, що пов'язуємо з інтеграцією видів мистецтва в освітньому процесі. Це не є синтезом мистецтва, але є педагогічним явищем застосування як інтегрованих видів мистецтва, так і їх можливе поєднання в ракурсі актуальної художньо-сміслової ідеї (Pan Sheng, 2019, p. 308).

Полімистецька проблематика за змістом кореспондується з культурологічними знаннями, які в дослідженні складали домінанту *культурно-інформаційного компоненту*. Його введення зумовлено домінувальним

принципом мистецької освіти, а саме: принципом культуровідповідності, на який вказує Г. Падалка (Падалка, 2008).

В основі художньої освіченості полягають знання культурологічного, історичного, філософсько-естетичного смислу, серед яких об'єднуючою нерідко стає проблематика та інформація щодо функцій мистецтва, особливо їх еволюції, що зумовлено історичними подіями та певними закономірностями розвитку культури (по вертикалі, по горизонталі) (Pan Sheng, 2019, p. 309).

Ідеться не просто про знання, а про певну художню інформацію, її пошук, усвідомлення, осмислення, використання задля виконавського та освітнього процесів. При чому як для майбутніх учителів музичного мистецтва на Україні, так і в Китаї.

Аналіз поняття «художня інформація» допоможе і в уточненні тлумачення художня поінформованість, що розглядається як ознака художньої освіченості. У дослідженні звернено увагу на концепцію Г. Локаревої щодо феномену «художньо-естетична інформація твору мистецтва» (Локарева, 2017). На думку науковця, художньо-естетична інформація є системним явищем, що складається або поєднує кілька потоків інформації, її видів, а саме: «пізнавальна, художня, естетична, інтелектуальна, емоційна, психологічна, морально-етична, індивідуально авторська, прагматична, психоенергетична» (Локарева, 2017, с. 160). Їх сукупність складає «...естетичну структурну організацію, що характеризується одночасністю й синтезом усіх цих елементів художньо-естетичної інформації (ХЕІ) твору мистецтва» (там само). Це дає підстави класифікувати їх на художній і естетичний типи.

Одним із боків художньої інформації, як уже було зауважено, є контент щодо поліфункціональності мистецтва взагалі, та музичного мистецтва зокрема. Це є важливим сегментом знань як для історичної проєкції в інтерпретації творів мистецтва, так і в педагогічній. Саме знання та зорієнтованість на те, яким чином, у який найкращий спосіб застосовувати той або той твір в освітньому процесі, надає певної компетентності майбутнім учителям музичного мистецтва.

На думку Л. Василевської-Скупи (Василевська-Скупа, 2014), «...матеріальні і духовні компоненти культури визначають зміст виховання і учіння, а цінності і смисли становлять основне змістове ядро освіти» (Василевська-Скупа, 2014, с. 82). Конкретизуючи свою думку, дослідниця вказує саме на реалізацію таких соціокультурних функцій процесу навчання в парадигмі культури, як: «...спосіб входження людини у світ культури; соціалізація людини; трансляція культурно сформованих зразків людської діяльності і культурних цінностей» (Василевська-Скупа, 2014, с. 82-83).

Про поліфункціональність мистецтва, зокрема музичного вказували такі культурологи, мистецтвознавці, педагоги, як: М. Каган (1967; 1996; 1997), А. Сохор (1983), Л. Столович (1985). О. Рудницька (2001).

Сучасні вчені також вказують на актуальні функції музичного мистецтва, які можуть бути застосовані у виконавській підготовці в її проєкції на педагогічну діяльність. Це комунікативна та художньо-комунікативна функції (Ван Яцзюнь, 2018), художньо-естетична, розвивальна (Цзяо Ін, 2016), художньо-світоглядна (Ван Лу, 2021), арт-терапевтична (Побережна, 2012) та інші.

Фортепіанна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва також реалізується в парадигмі поліфункціональності, оскільки сполучає культурологічний, мистецтвознавчий контекст роботи над фортепіанними творами, так і контекст майбутньої педагогічної діяльності.

Отже, на підставі обґрунтованих позицій вводимо *культурно-інформаційний компонент* як такий, що складається з двох елементів:

- культурологічна поінформованість;
- художньо-функціональна зорієнтованість (Pan Sheng, 2019, p. 309).

Елементи, які складають основу *культурно-інформаційного компоненту* розглядаємо як певний змістовий ґрунт щодо культурно-історичних, філософсько-концептуальних чинників. Маються на увазі такі з них, які вплинули на еволюцію стилів, на художній світогляд того або того композитора, виконавця тощо.

Разом із тим, ми усвідомлюємо, що «...художня інформація має опосередкований характер, але вона завжди ґрунтується на певних знаково-сміслових, семіотичних (знакових) та семантичних (сміслових) атрибутах, створених продовж еволюції розвитку мистецтва» (Pan Sheng, 2019, p. 310). Слід зазначити, що окремі атрибути набувають ознак ментальних стереотипів, еталонів, які сприймається вже крізь призму сформованого уявлення. До таких можна віднести стереотипний характер певних музичних інтонацій. Скажімо, ладові ознаки інтонації сприймаються поза аналізом, усвідомлення або когніфікації (переведення позасвідомого у свідоме), вони сприймаються як художньо-інформаційний потік, що поєднує музично-виразовий засіб та його життєвий еквівалент, або схожий із ним в іншому виді мистецтва. Життєвий досвід завжди супроводжується певними музичними еталонами-знаками, символами, які сприймаються безпосередньо так, яким відчуттям, настроєм вони пасують, а з іншого погляду, передають їх (Pan Sheng, 2019, p. 310).

До таких атрибутів музичної мови, які мають стереотипний характер, можна віднести такі: цілотнона гамма (символ містичних образів), низхідна секунда – символ жалю; висхідна кварта – символ призиву та ін.

Композиторський художній метод, пошук портретування інших музичних інструментів, людського голосу, передачі природних явищ (вітру, відображення у воді, грози, крапель дощу, пасторальних пейзажів, архітектурних споруд тощо також скерований на певні стереотипи, які створилися протягом усієї еволюції фортепіанного мистецтва, зокрема і його тембральних, звукоакустичних можливостей.

Так само в інших видах мистецтва є засоби виразності, які точно передають певні характерні риси образу: маски, костюм, міміка; кольори, колорит, світлотінь; символіка споруд тощо. Найскравішим прикладом таких стереотипів передачі художнього образу є символіка масок пекінської опери. Так Сюе Сяоцінь (Хуе Хіаосін, 2005) розглядає розвиток пекінської опери як синтезований вид театрального мистецтва, що поєднує в собі арії, речитативи, жестикуляцію та акробатику. Персонажі різної статі є такими: шін – молода

людина; дань – молода жінка; цзінь – маска військового чину; чоу – комік. Існують і інші маски, але вони чітко символізовані як відповідно до костюму, так і атрибутів акторської гри.

Отже, на підставі зазначеного, вводимо третій компонент – *художньо-семіотичний*. Якій охоплює як семантику, так і семіотику художніх текстів. А складовими його визначаємо такі елементи:

- поліхудожню грамотність;
- семантико-семіологічний тезаурус.

Варто звернути увагу на те, що «...перший елемент охоплює знання мови кожних видів мистецтва, а другий вказує на сформованість тезаурусу, що дає можливість зрозуміти смислове наповнення символів та знакових форм мистецьких творів» (Pan Sheng, 2019, p. 310).

Усі зазначені елементи, які є складниками визначених компонентів, – це педагогічний ресурс, який застосовується під час міркувань над художнім образом того або того художнього твору; на допомогу тут приходять аналогії між музичним твором та творами інших видів мистецтв, що може складати художньо-образні, художньо-сміслові уявлення про образ твору та його безпосередню виконавську інтерпретацію.

Останній компонент пов'язаний з проблемою саме художнього контексту виконання твору в його педагогічній проєкції, тобто і для педагогічної інтерпретації. Для якісної інтерпретації творів музичного мистецтва, зокрема й фортепіанних, потрібно не лише проаналізувати твір, розглянути його крізь призму герменевтичного кола, але й відчувати його духовну, «художньо-естетичну ауру». Цьому сприяють полімодальні художні уявлення, стимулювання полісенсорного відчуття. Інколи, справжня смислова ідея розкривається в процесі виконавського опанування твору, його фактури, коли пальці відчують під собою напруження гармонії, або легкість туше (Pan Sheng, 2019, p. 310). Звертаємо увагу на феномен художнього прототипу, який спонукає до створення зв'язків між літературним твором, художнім та музикою, яка написана під його впливом. Нерідко це стосується й вокальних творів, які перекладаються на

фортепіанну сольну музику, самодостатній художній твір. Так само полісенсорика важлива й для концертмейстерської творчості. Нерідко концертмейстер сам занурюється в образ героя, щоб відчутти гармонію інтонованого слова та інтонованого звуку.

Полісенсорні уявлення можуть бути розглянуті в координації зі звуко-тембральними уявленнями, методика формування яких розглянута в дослідженні Бай Біня (Бай Бінь, 2014). На думку дослідника, такі уявлення є полімодальними. Він посилається на пояснення Н. Коляденко щодо полімодальності синестезії, який вказує: це взаємодія окремих модальностей сприйняття (візуального, слухового, кінестетичного), що дає не мономодальний, частковий, а цілісний, полімодальний образ світу (Коляденко, 2006).

На міжсенсорні асоціації як властивості художнього сприйняття вказували Л. Виготський (1987), С. Раппопорт (1972; 1973), Б. Теплов (1982; 1985). Вони вказували на полімодальність сприйняття як вищий якісний рівень сприйняття творів мистецтва як психічної властивості.

Бай Бінь, з посиланням на В. Горпенко (1999), П. Яншина (2000) наводить приклади, «... що під час вербальних характеристик тембру Б. Теплов використовував терміни, які властиві зоровим (світлий, темний, блискучий, матовий тощо), тактильним (м'який, шорсткий, гострий, сухий тощо), сенсомоторним, просторово-об'ємним (повний, порожній, широкий, масивний) відчуттям дійсності та музики (Бай Бінь, 2014, р. 86).

Не можна не звернути увагу на феномен художнього синтезу, який по-різному може себе виявляти у виконавському творчому процесі. Зокрема, це «...поєднання певних емоційних реакцій на реальні події та їх відбиття специфічними засобами виразності. Результатом такого синтезування реального та емоційно пережитого стають емоційні еталони-стереотипи» (Пань Шен, 2020, с. 64). Якщо враховувати, що творчість для кожної особистості є унікальною, лише їй властивою, то саме унікальним є процес екстраполяції створених уявлень на інші ситуації та їх інтерпретацію, пояснення, що здійснюється крізь призму власного досвіду. Якщо носієм цих психічних процесів є митець, то він

поєднує їх із засобами мови мистецтва, якою володіє і може по-різному відбивати цей синтез у своїй творчості.

Іншим видом художнього синтезу у творчій діяльності, зокрема й виконавській, є поєднання різних модусів сприйняття. Полімодальність також створює новий творчий продукт, або його нову інтерпретацію завдяки явищам синестезії почуттів. Зокрема М. Галєєв вбачає такі слухо-зорові синестезії, як: динаміка звуку, яка може викликати динаміку візуального образу, який нібито рухається; розвиток мелодійної лінії може викликати в уяві просторово-графічні зображення; тембральне забарвлення музичного твору та виконавства може сполучатися з виникненням кольорових властивостей усієї уявної зорової картини та ін. (Галєєв, 1982, с. 31).

На думку Г. Шпети (2013), синестезії полімодального характеру впливають на естетичні переживання, на складність їх нашарувань. З одного боку, інтонації, тон, тембр, ритм ми сприймаємо як відчуття, форма сполучання яких нас хвилює. Водночас, ці самі інтонації, той самий ритм, слугують меті експресивного висловлення, демонструє душевне хвилювання того, хто говорить, тобто його естетичні переживання (Шпет, 2013).

Відповідно до художньої творчості, ми вбачаємо синтез у таких аспектах:

- «синтезування різних мов мистецтва, що породжує новий художній твір»;
- «синтез художньо-творчої діяльності її учасників, які можуть інтерпретувати твір або образ по-різному, але, зрештою, виникає певна спільна інтерпретація твору як новий художньо-синтезований продукт»;
- «синтез естетичних принципів, які здатні поєднати полікультурні та навіть стильові й часово-просторові втілення того або того образу». (Пань Шень, 2020, с. 64).

Прикладом останнього щодо такого естетичного синтезу є виникнення нових стилів, зокрема наприкінці XIX – початку XX століть: кіно, мюзікли, нові форми традиційних жанрів (соната, етюд та ін.), симфонічні поеми із застосуванням світових ефектів, екрану тощо. Художній синтез як результат виникнення нових видів і жанрів мистецтва спостерігаємо й у новій естетичній

віртуальній реальності завдяки відкритості цифрових форматів та їх застосування в мистецтві.

На підставі зазначеного до четвертого, *інтерпретаційно-виконавського*, компоненту включаємо такі елементи:

- полісенсорні уявлення (наявність певних асоціативних зв'язків);
- художня образність виконавства та її спрямованість на педагогічну проєкцію.

Стосовно останнього елементу даємо таке пояснення: «...художня образність виконання твору може бути зумовлена саме уявленнями виконавця, його ставленням до твору, індивідуальними творчими властивостями, а може бути ще зумовлена чітким розумінням освітніх перспектив виконання твору в розв'язанні художньо-естетичних педагогічних завдань» (Pan Sheng, 2019, p. 310-311).

Таким чином, теоретичне моделювання дозволило визначити структуру художньо-педагогічної освіченості, яку ми подаємо на рисунку 1.2.

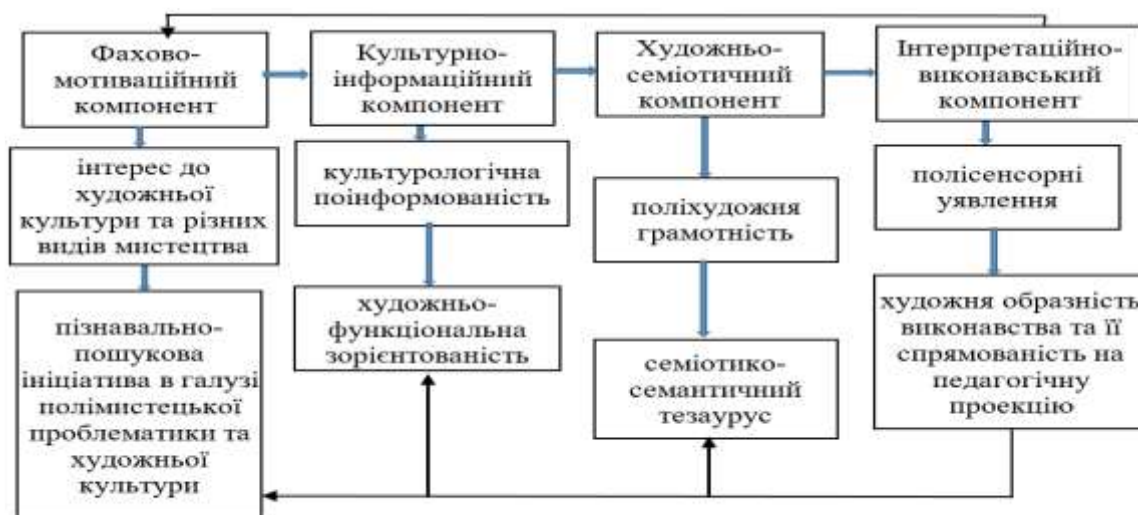


Рис. 1.2. Компонентна структура художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва

Як бачимо на рисунку, структура художньої освіченості представлена як цілісна система, в якій компоненти та їх елементи знаходяться у зв'язку, що має ознаки зворотності та нагадує герменевтичне коло. Так, поступовість зміцнення компонентів від початкового зацікавлення та навіть не повністю осмисленої

умотивованості через набуття культурної поінформованості та накопичення художньо-мовного тезаурусу впливає на якість інтерпретації творів, що завжди підвищує потребу у творчій самореалізації. Отже, умотивованість виходить на нову сходинку, на якій виникає вже потреба передати набуті знання, поінформованість, які підвищують якість інтерпретації. Поступово такі зворотні процеси призводять уже до сформованості художньої компетентності. Але на стадії художньої освіченості ця цілісна система має бути приведена в певний «художньо-пошуковий рух».

ВИСНОВКИ до розділу 1

У розділі розглянуто сутність художньої освіченості як педагогічного феномену, що розкривається та об'єктивується в домінуючій у сучасному освітньому просторі компетентнісній парадигмі. Остання актуалізувала принципи нелінійності, цілісності та міждисциплінарності, які властиві постнекласичній методології наукового пізнання.

Уточнено поняття професійної освіченості як якісної характеристики фахівця, що показує його достатню зорієнтованість у професійних знаннях, придбання яких уже впливає на його поведінку у професії та на тенденцію щодо формування необхідних і детермінованих знаннями й уміннями якостей. Професійна освіченість є проміжною ланкою між засвоєною функціональною грамотністю та професійною компетентністю. Вона є такою сходинкою оволодіння спеціальністю, коли вже в її сфері визначаються певні переваги, особистісні ставлення до окремих аспектів знань і набуття вмінь; на цьому етапі вже виявляються й особливі індивідуальні властивості, які спрямовують подальшу можливу спеціалізацію. Вказано, що професійна освіченість виконує такі функції: професійно-світоглядну, соціокультурну та мотиваційно-творчу.

Художня компетентність у фаховому контексті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтується на полімодальності, поліхудожності,

полікультурності сприйняття творів мистецтва як відображення життєвих реалій і соціокультурного простору.

З огляду на професійну діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва визначено сутність художньо-педагогічної освіченості, що представлено як процес і результат, а також рівнева характеристика, яка показує на оволодіння художньою грамотністю як професійною та розширення й поглиблення знань у галузі художньої культури, що можна застосовувати й у освітньому процесі з музичного мистецтва. Художньо-педагогічна освіченість виконує функцію базової основи художньо-педагогічної компетентності та виявляється через комплекс пошукової пізнавальної активності на отримання художньої інформації, орієнтації в її педагогічному потенціалі й дієвості застосування в розв'язанні освітніх завдань художньо-естетичного змісту.

Художньо-педагогічна освіченість формується в умовах художньо-освітнього процесу – спеціально організована особлива властивість навчання мистецтву, яка характеризується цілеспрямовано скоординованими діями його учасників на отримання художньої інформації на основі використання різних видів мистецтва, їх зв'язків і художніх методів, що підсилює інтеграцію творчих дій для якісної інтерпретації художнього образу твору.

Структура художньо-педагогічної освіченості складається з компонентів та елементів, які входять до них. Обґрунтовано таку компонентну структуру досліджуваного феномену: *фахово-мотиваційний* (інтерес до художньої культури та різних видів мистецтва; пізнавально-пошукова ініціатива в галузі полімистецької проблематики та художньої культури); *культурно-інформаційний компонент* (культурологічна поінформованість; художньо-функціональна зорієнтованість); *художньо-семіотичний* (поліхудожня грамотність; семантико-семіологічний тезаурус); *інтерпретаційно-виконавський* (полісенсорні уявлення (наявність певних асоціативних зв'язків); художня образність виконавства та її спрямованість на педагогічну проєкцію).

Зазначена структура має ознаки системного утворення, компоненти та елементи якого знаходяться в певному послідовному взаємозв'язку.

Розділ 2. МЕТОДОЛОГІЧГІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІЧЕНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Наукові підходи та принципи формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва

Відповідно до завдань дослідження, даний етап присвячений розробці науково-методологічних основ формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва, які складаються з наукової парадигми, освітньої стратегії, методологічних підходів та науково-педагогічних принципів.

Аналіз джерел показав, що останнім часом найчастіше науковці застосовують такі підходи, як: компетентнісний (О. Реброва (2013); Лю Цяньцянь (2010)), культурологічний (Г. Падалка (2008), Тан Пейхуа (2011)); герменевтичний (Е. Georgii-Hemming (2007)), комунікативний (Ван Яцзюнь (2018), А. Зайцева (2017)), Bagga-Gupta & Ferm Thorgersen (2014), Georgii-Hemming (2007), та ін.), інноваційний (Лю Цзя (2017)) та інші.

Спираючись на результати контекстуального аналізу наукових джерел, дотичних означеної проблеми, визначено важливі для освітньої сфери переваги компетентнісної парадигми, які дозволили обрати її в якості домінувального орієнтиру в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. По-перше, компетентнісна парадигма є науковим обґрунтуванням шляхів вибудовування:

- освітнього процесу в цілому;
- освітньої діяльності здобувачів;
- спрямованості здобувачів на оволодіння широким спектром

компетентностей, як загальних так і спеціальних.

По-друге, компетентнісна парадигма є методологічним орієнтиром у розробці конкретного науково-методологічного супроводження процесу формування компетентностей, необхідних для здійснення успішної освітньої

діяльності студентів, під час набуття ними освітнього рівня у ЗВО та їхньої професійної діяльності в майбутньому. Адже саме остання закладає основи для здатності використовувати набуті знання та досвід фахової діяльності в ході освітнього та музично-виконавського процесів.

Більше того, компетентнісна парадигма забезпечує результативно-цільову стратегію освітнього процесу, яка реалізується завдяки диференціації компетентностей на загальні та спеціальні, з актуалізацією питань забезпечення останніх освітніми компонентами першого бакалаврського рівня освіти. А саме таких, як: теоретичні дисципліни, практичні заняття, спецкурси, індивідуальні навчально-дослідні завдання тощо. Характерною специфікою результативно-цільової стратегії в межах компетентнісної парадигми є спрямованість на розширення та поглиблення художньо-педагогічної освіченості здобувачів вищої освіти. Дещо в іншій площині простягається освітньо-проективна стратегія, яка спрямовує вектор освітнього процесу на поєднання теорії, методології, практики та творчості. Зазначена стратегія спрямована на формування у здобувачів вищої освіти широкого спектру художньо-естетичних орієнтацій, музикознавчої та мистецтвознавчої ерудиції, художнього світогляду тощо.

Підставою для розробок методології даного дослідження слугує концепція, яка будується на розумінні, що окрім теоретично-методичних знань, педагогічно-практичних навичок і виконавських умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва має бути сформована загальна художньо-педагогічна освіченість. У ракурсі означеної концепції передбачаємо, що проблема формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів мистецької освіти полягає у площині компетентнісної парадигми та спрямовується результативно-цільовою та освітньо-проективною стратегіями.

У межах нашого дослідження методологічний потенціал компетентнісної парадигми реалізується через застосування спеціально розроблених методологічних підходів до формування в майбутніх учителів художньо-педагогічної освіченості. Вихідною точкою для обрання методологічних

підходів та педагогічних принципів є розуміння, що вони мають бути спрямовані на оптимізацію процесів опанування студентами бакалаврату багатокомпонентного конгломерату загальних і спеціальних компетентностей майбутнього фахівця. З огляду на це, методологія дослідження й формування художньої освіченості вибудовується з урахуванням основоположних засад мистецької педагогіки та поліфункціональності професійної діяльності вчителів музичного мистецтва. До того ж, вибір підходів і принципів відповідає змістові художньої освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва. У публікаціях, які висвітлюють попередні результати нашого дослідження висвітлено такі підходи: «історико-культурологічний, мистецько-інтеграційний, функціонально-праксеологічний, комунікативно-творчий» (Pan Sheng, 2021). Вони розроблені відповідно до визначеної сутнісно-структурної характеристики досліджуваного конструкту. Завдання даного етапу дослідження полягає в обґрунтуванні зазначених наукових підходів, а також у розробці педагогічних принципів формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва з урахуванням особливостей їхньої фортепіанної підготовки.

Відповідно до визначеної у змісті художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва художньо-мовної зорієнтованості було розглянуто перспективність застосування *мистецько-інтеграційного підходу*.

Мистецька інтеграція стає актуальною як в освітньому процесі навчання мистецтву школярів, так і в освітньому процесі формування фахових компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва. Цей феномен також має давню історію розвитку. Певні підходи до проблеми взаємодії мистецтв, як вагомого ресурсу в художньо-естетичному вихованні, можна простежити у працях засновників вітчизняної педагогіки: П. Блонського (1979), Л. Виготського (1991), В. Сухомлинського (1976), Неменського (1987) та ін. У другій половині XX століття активно обговорюються різні аспекти комплексної взаємодії різних видів мистецтва. У дослідженнях О. Зися (1982), І. Зязюна (1987), Ю. Усова (1991) насувні питання означеної проблематики здобули науково-систематичного опрацювання. У працях Г. Гачева мистецтво постає як

єство людського духу в єдності з природою, світом, космосом (Гачев, 1980). У такому ракурсі ідея інтеграції мистецтв є одним з аспектів концепції цілісності пізнання, як позначення синтезу розсудного та образного, поняття та метафори, як переплетеність думки та життя.

Наприкінці ХХ століття інтеграція мистецтв розглядалася як фундаментальна проблема художнього розвитку особистості. Так, у 80–90-х роках минулого століття Б. Юсов (1997) науково обґрунтовує природу взаємодії мистецтв і актуалізує інтеграційний підхід до розвитку цілісної художньої свідомості дитини. Видатний учений і педагог, наслідуючи погляди В. Вернадського (1988), Г. Гачева (1980), М. Кагана (1996) та ін. розробляє нову концепцію та засновує такі напрями в педагогіці, як інтегроване навчання та поліхудожнє виховання.

За Б. Юсовим (2004), реалізація інтеграційного підходу до художньо-творчої діяльності здійснюється на підставі таких чинників:

- спрямованість на поліхудожність (вихід за межі одного виду мистецтва);
- усвідомлення взаємозв'язків із розвитком культури, у широкому сенсі;
- організація освітнього процесу з педагогічним акцентом на творчу діяльність учнів, з долученням до різних видів художньої творчості;
- опора на регіональну художню культуру (Юсов, 2004).

Означені чинники переосмислені послідовниками Б. Юсова – О. Єрмолінською (2009), Л. Савенковою (2001), Т. Суховою (1995) та ін.

У працях Л. Савенкової (2001), зауважується, що в основі інтегрованого підходу до художнього виховання й навчання учнів полягає:

- 1) спрямованість на усвідомлення крізь призму творів мистецтва зв'язку людини зі світом;
- 2) ідентичність процесів формування особистості та мистецтва;
- 3) культурологічний аспект, як зв'язок з історією та розвитком культури;

- 4) екологічний аспект;
- 5) регіональний фактор, із виокремленням місцевих традицій художньої культури (Савенкова, 2001).

В Україні ідеї інтегрованого підходу в мистецькій освіті та, зокрема, у музичній освіті, знайшли відображення в працях Л. Масол (2006), Н. Миропольської (2010), О. Михайличенко (2010), О. Отич (2008), О. Рудницької (2002), О. Ростовський (1997), Г. Падалки (1982).

Так, у сучасній науковій літературі концентрується увага на можливостях зазначеного підходу відповідно до «...тенденцій розбудови мистецької освіти в сучасній школі, де яскраво проглядаються орієнтири інтегральності» (Падалка, 2017: 34). Дослідники розробляють різні аспекти проблеми й вивчають: сутність і значення взаємодії видів мистецтва в педагогічному процесі (Г. Ващенко (1994), Л. Масол (2006), Б. Юсова (1990) та ін.); потенціал та художньо-педагогічний сенс інтеграційних процесів у мистецькій освіті (Падалка, 2017), педагогічно-виховний потенціал комплексної взаємодії мистецтв (Рудницька, 2002; Реброва, 2013) тощо.

Вихідною точкою для застосування в освітньому процесі інтеграційного підходу є розуміння цілісності художньо-пізнавальної діяльності індивідууму та когерентності її компонентів. На думку О. Соколової (2004b), одним із таких компонентів є «цільова установка на формування інтегративних мистецьких знань учителів художнього профілю...» (Соколова, 2004а, с. 2). Важливо, що цільова установка є вагомим стимулом освітньої діяльності здобувачів вищої мистецтво-педагогічної освіти, що «...передбачає орієнтацію на взаємодію та взаємопроникнення знань різних художніх структур у єдиному естетичному середовищі...», і вибудовується на підставі розуміння синтетичної природи «...знаково-сміслових елементів художньої мови різних видів мистецтва у процесі їх сприймання й переживання» (Там само). У такому ракурсі інтеграційний підхід висвітлює потенціал мистецтва та творчої діяльності, як рухомої сили та джерела для духовного піднесення особистості, сприяє формуванню її здатності до сприйняття та переживання «глибокої єдності з усім

світом» крізь призму «...існуючої спільності між окремими видами художньої творчості...» (Соколова, 2004b, с. 53). Остання спрямовує на розуміння когерентності світу мистецтва та його видів, адже «...визначається образно-символічною природою походження, прийомами та законами побудови, подібністю художніх завдань і функцій» (Там само).

Сьогодні інтегративний підхід є одним із провідних у сучасній педагогічній науці та мистецько-педагогічній практиці, адже спрямовує дослідницькі й освітні процеси на піднесення професійно-педагогічної культури та розвинення особистісних якостей майбутніх викладачів музичного мистецтва. Він спрямований на пізнання різних видів мистецтва в їх взаємозв'язку.

Сучасні дослідники в обґрунтуванні інтеграційного підходу зазвичай орієнтуються на теорію діяльності через «смыслетворення» Г. Щедровицького (2003) (а саме, положення про синестетичну природу художньої мови мистецтва та її роль у «смыслотворенні»); концепцію Н. Коляденко (2003) (про синестезію художнього сприйняття та її впливовість на музично-художню свідомість людини) та погляди Г. Богіна (1986), С. Лисенко (2014) та ін. про специфіку сенсорного осягнення когерентних елементів «синестетичного художнього тексту».

З огляду на важливість застосування інтеграційного підходу в дослідженні й формуванні художньої освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва та його перспективу у створенні поліхудожнього супроводу роботи над фортепіанними творами, було конкретизовано підхід як **мистецько-інтеграційний** та обрано відповідно до нього такі педагогічно-методичні принципи:

- створення поліхудожньо-методичного супроводу освітнього процесу;
- принцип розширення перцептивних модусів художньо-естетичного досвіду (полімодальність);
- різновекторності мистецької інтеграції (мовної, жанрово-стильової, творчо-виконавської).

У дослідженні передбачається, що означені принципи є вагомою підставою для ефективної організації заходів, спрямованих на формування художньо-педагогічної освіченості студентів мистецько-педагогічної освіти. Студенти, як майбутні вчителі музичного мистецтва, повинні розуміти цінність та значущість звернення до зразків інших видів мистецтва під час роботи над фортепіанними творами. Адже таке звернення є вагомим засобом впливу на психоемоційний стан та свідомість учнів. Воно створює особливу емоційно-естетичну атмосферу на занятті, що є вкрай важливим задля усвідомленого занурення у змістовно-смысловий шар музичного твору, що вивчається.

З огляду на зазначене, розробка й використання поліхудожньо-методичного супроводу занять є нагальною умовою оптимізації освітнього процесу. Наявність спеціально розробленого поліхудожньо-методичного супроводу має забезпечити належний рівень збудження художньо-естетичної та інтелектуально-концептуальної сфер діяльності суб'єктів освітнього процесу, сприяє активізації уваги, уяви, концептуальної креативності та творчовиконавської свободи останніх.

Важливим є й інший аспект зазначеного. А саме, звернення до творів різних видів мистецтва активізує здатність учнів до полімодального сприйняття зображально-виразних засобів художньої мови, її варіативних та інваріантних (незмінних, невід'ємних, атрибутивних) елементів, що створюють і художню форму, і її змістовно-смыслову навантаження. Посилення перцептивних процесів відбувається завдяки включенню багатого спектру модусів асоціативних уявлень, передусім слухових, а також зорових, тактильних тощо. Нагадаємо, що філософським терміном модус позначають нестійкі характеристики предмету, а саме такі, що залежать від змінливих зв'язків з оточуючим (Ніка, 2009). Активізація іманентних зорових, тактильних, рухових реакцій на певні смислоутворюючі елементи художнього тексту уможлиблюється завдяки синестезійній природі художніх текстів і сприяє розширенню поля відповідних перцептивних модусів, зокрема, і досвіду полімодального інтегративного осягнення світу мистецтва, в цілому.

Інтеграція може виявлятися в різних аспектах: художньо-мовному, жанрово-стильовому, творчо-діяльнісному, асоціативно-образному. Адже будь-яка спорідненість певних елементів у творах різних видів мистецтва відбиває багатоаспектність оточуючого світу через його відображення різноманітними мовними та зображально-виразними засобами (звуком, лінією, кольором, словом тощо). Останні, виконуючи роль емоційно-фізичних подразників, які викликають багатий спектр реакцій людського організму (чуттєво-інтелектуальних), що породжують зорові, слухові, тактильні відчуття, асоціації та уявлення. Обґрунтовуючи нагальність принципу інтеграції мистецтв для освітнього процесу, О. Рудницька зазначає: «Тенденції інтеграції ніякою мірою не розмивають видову і жанрову специфіку мистецтв...» (Рудницька, 2002, с. 34). Більше того, як на думку вченої, – «...збагачують розуміння кожного з них, оскільки з одного боку, виявляють взаємовплив окремих видів художньої творчості, а з іншого – стверджують їх суверенне існування та самостійний статус» (Там само).

Це надає можливість застосовувати «...мистецьку інтеграцію у фортепіанній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Багато фортепіанних творів написані композиторами саме завдяки творчому асоціативному процесу зіставлення та порівняння стародавніх пам'яток архітектури» (Pan Sheng, 2021, р. 6). Як приклад можна навести твори музичного мистецтва (К. Дебюсі «Брама Альгамбра», Ф. Лист «Часовня Вільгельма Теля»), живопису (М. Мусоргський «Картинку з виставки»), літератури (Ф. Лист «Фауст-вальс», Ф. Шуберт-Ф. Лист «Гретхен за прядкою») та ін.

Для оптимізації процесів формування художньо-культурологічної поінформованості майбутніх учителів музичного мистецтва було обрано **історико-культурологічний підхід**. У сучасних дослідженнях зазначається, що цей підхід привертає увагу сучасних науковців, адже зумовлений наявністю об'єктивних зв'язків людини з культурою, як системою загальнолюдських цінностей, висвітлює значущість концептів національної та всесвітньої культурної спадщини у формуванні особистісних якостей та духовного

потенціалу людини. Вихідною є думка, що людина є невід'ємною часткою культури. З іншого боку, людина є творцем культури – особливої сфери людського співіснування, в основі якої полягають національні духовно-матеріальні цінності та традиції певного соціуму. За цим підходом посилюється значущість знань про закономірності розвитку культури як соціального явища та психологічного феномену.

Становлення культурологічної освіти ґрунтується на концепціях «діалогу культур» М. Бахтіна (1986), В. Біблера (1997); «історико-культурологічної теорії розвитку особистості» Л. Виготського (1991), розумінні феномену культурного поля особистості М. Мамардашвілі (1990) та ін. Культурологічний підхід в освіті сучасні науковці розглядають у якості методологічної основи для: педагогічної ментальності (Реброва, 2012), педагогічної культури (Шевнюк, 2003), духовності особистості (О. Олексюк, 2015) та ін. Контекстуальний огляд джерел дозволяє надати узагальнене трактування компетентнісного підходу, як такого, що «забезпечує панорамний багатовимірний погляд і полісистемне пояснення сутності культурних проблем, цінностей та компонентів сучасної освіти» (Се Цзін, 2011, с.78).

Отже, у межах нашого дослідження вихідною точкою є розуміння, що розвиток людини, як ключового елемента культури, здійснюється в ході засвоєння певних культурних реалій. Отже, через засвоєння людиною певних норм і правил (етичних, естетичних, моральних), крізь призму засвоєних культурних традицій і цінностей відбувається її становлення як особистості духовної, творчої, інтелектуально розвиненої.

З метою обґрунтування зазначеного підходу було розглянуто деякі положення теорії Б. Гершунського (1998). За цією теорією особистісне становлення людини, як частки соціуму, є складним і пролонгованим процесом, який охоплює такі стадії: грамотність, освіченість, професійну компетентність, культуру, менталітет (Гершунский, 1998: 98). Науковець наголошує, що саме «культура» є найвищим проявом людської освіченості та

професійної компетентності. Саме через освіченість (як особистісний результат освіти) виявляється взаємозв'язок між ланками людина-освіта-культура. Означений конгломерат є визначальним для «...послідовного відкриття людиною нових для нього системних знань про цілісність Світу» (Там само, с. 128). До того ж, це слугує живильним джерелом для «...майбутніх змін у суспільстві, зумовлюючи, зрештою, його розвиток у прогресивному чи, навпаки, регресивному напрямі» (Там само).

У нашому дослідженні передбачається, що культурологічний підхід, який базується на концептах світової культурної спадщини, сприяє більш усвідомленому сприйняттю студентами загальнолюдських культурних цінностей, та розумінню значення останніх для особистісного становлення. За цим підходом посилюється впливовість на формування якостей та духовного потенціалу учнів, актуалізується духовний зміст інтерпретації, висвітлюється зумовленість останнього культурно-історичною свідомістю.

У контексті історико-культурологічного підходу звернено увагу на феномен поінформованості. У дослідженні І. Беякової «поінформованість» охоплює дві найважливіші якості майбутнього фахівця: «...перша найважливіша якість – це поінформованість про свою власну культуру, друга якість – усвідомлення іншої культури» (Беякова, 2021, с.194).

Погоджуючись із зауваженням дослідниці можна зазначити, що органічне занурення студентів в історію світової культури, що відбувається на ґрунті усвідомленого ставлення до національних традицій та загальнолюдських цінностей, може забезпечуватися через упровадження історико-культурологічного підходу.

Таким чином, у ході теоретичних розвідок звернено увагу на історичний аспект художньої інформації, який, за нашим передбачанням, є вкрай важливим, оскільки вказує на еволюцію образів та естетичних принципів тієї чи іншої епохи, який має певний вплив і на методику навчання. У публікації результатів теоретичного аналізу даного аспекту проблеми нами зауважено на важливості застосування історико-культурологічного підходу до освітніх процесів.

Підставою для цього є розуміння того, що «...музична педагогіка не є явищем XX століття, вона мала свою історію розвитку, починаючи з доби стародавнього світу, Єгипту, стародавнього сходу, Греції та інших культурних епох у різних регіонах» (Pan Sheng, 2021, p. 6).

У руслі історико-культурологічного підходу, мистецька освіта (і музична, зокрема) є тим цілеспрямованим рушієм, що забезпечує і розвиток окремого індивіду, як найважливішої частки певної культури, і піднесення ментально-духовної складової культури в цілому. Отже освіта й мистецтво, як своєрідні призми, через які висвітлюються найважливіші аспекти людської культури, розглядається науковцями в якості вагомого стимулятора пізнавальної активності індивідууму в його спрямованості до розширення художньо-культурної поінформованості. Наслідуючи погляди С. Гессена (1995), засновника теорії та практики посткласичної педагогіки, ми передбачаємо, що зазначений підхід зумовлює більш усвідомлене ставлення майбутніх учителів до взаємозв'язку між педагогікою та культурою. Цінною, з погляду зазначеної теорії, є думка, що людина проходить у спресованому вигляді всі етапи еволюції культури людства. В ракурсі цієї логіки й навчання мистецтву доцільно здійснювати відповідно до властивостей розвитку мистецтва. Спираючись на основні положення зазначеної теорії, передбачаємо таке: «...якщо спочатку мистецтво виникало як цілісний феномен, то й навчати його слід цілісно» (Pan Sheng, 2021, p. 6). Сучасні концепції інтегрованого навчання мистецтву, що є в Україні, повною мірою відповідають історико-культурологічному підходу.

Цілком вірогідно, що за історико-культурологічного підходу виникає можливість ознайомлення студентів із різними культурами, як моделями світоглядних картин світу, через усвідомлення найголовніших концептів національної та всесвітньої культурної спадщини. Через таке знайомство відбувається збагачення та розширення художньо-культурної поінформованості студентів. Саме рівень останнього (об'єм, глибина, усвідомленість інформації про особливості тієї чи іншої культури) визначає можливість і ступінь включення майбутніх учителів музичного мистецтва в

художньо-культурну комунікацію, яка зазвичай виникає в ході музично-виконавської діяльності.

Узагальнюючи міркування щодо застосування історико-культурологічного підходу до формування художньої освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва, доцільним є визначити перспективними такі принципи:

- «принцип урахування історико-культурної еволюції художньої творчості.
- акцентування уваги на художньо-світоглядному аспекті творів мистецтва» (Pan Sheng, 2021, p. 6).

На думку О. Ростовського, у процесі «...навчання в історії», зокрема історії музичної педагогіки «...з'ясовується низка теоретичних питань: розвиток музичної культури та освіти від найдавніших часів до наших днів, становлення й розвиток музично-педагогічної думки, їх взаємозв'язок з економічними, культурними, політичними та іншими суспільними процесами...» (Ростовський, 2003, с. 4). Учений вбачав можливість застосовувати міждисциплінарні зв'язки на рівні формування необхідної музичної та ширше, культурної грамотності саме завдяки заглибленню в історію розвитку педагогіки мистецтва. Так, наприклад, у фортепіанній підготовці, зокрема у класі концертмейстерства варто згадати, як і коли виник цей вид музичної творчості, згадати імпровізаційність виконавства в мистецтві античності, ідеї творчого змагання, які також беруть початок у культурі античного світу (Ростовський, 2003, с. 52).

У дослідженні Лю Цяньцян (2010) узагальнено теоретичні розвідки стосовно етапів розвитку навчання мистецтва. Дослідниця презентує становлення принципів мистецької освіти в динаміці культурно-історичних зрізів, а саме: «протокомунікативний (період архаїки); міфологічний (перехідний етап від архаїки до античності, рання античність); протопрофесійний (доба античність); професійно-динамічний (епоха Середньовіччя); нормативно-методичний (епоха Відродження); творчо-виконавський (епоха Просвітництва); художньо-технологічний (XIX ст., домінування романтичного стилю);

експериментально-інтеграційний (XX ст., становлення й розвиток полістилістичності) (Лю Цяньцян, 2010, с. 125). Характерним є те, що у XXI столітті полістилістичність та інтеграційність навчання мистецтву набуває нового етапу розвитку, який характеризується не лише поєднанням у навчанні різних видів мистецтва, презентаціями зв'язків мистецтва з різними сферами пізнання людиною світу. І починається цей процес уже в початкових класах, що передбачено системою НУШ (Нової української школи).

Таким чином, убачаємо, що принцип *урахування історико-культурної еволюції художньої творчості* спрямовує увагу на розвиток особистості з позицій художньо-світоглядних реновацій в історії світової культури. У свою чергу, принцип *акцентування уваги на художньо-світоглядному аспекті творів мистецтва* орієнтує на соціальні та культурні проблеми сучасного світу. Зазначені принципи орієнтують освітній процес на залучення здобувачів мистецької освіти до сучасного культурного середовища. Таке залучення відбувається через творче осягнення загальнолюдських цінностей, які й визначають художні доміанти певних культур. У контексті нашого дослідження є важливим, що історико-культурна стратегія навчання мистецтву підсилює світоглядну функцію художньої творчості, творів мистецтва та інтерпретації їхніх змістовних смислів через осягнення значень смислоутворюючих елементів художньої мови музичного мистецтва.

Необхідність у зорієнтованості методики формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва на формування здатностей ефективного відтворення художньо-педагогічної діяльності зумовила застосування ***функціонально-праксеологічного підходу***.

У межах нашого дослідження привертають увагу певні положення праксеології – вчення про ефективну організацію та оптимізацію людської діяльності. У сучасних дослідженнях «праксис» розглядається як «...когнітивна функція, що відповідає за формування, удосконалення та автоматизацію вмінь і навичок, а також здатність включати їх у власну діяльність» (Степанова, 2017а, с. 183). Зазначена функція, наряду з іншими

когнітивними функціями (сприйняття, розуміння, пам'ять та ін.), супроводжує процеси набуття знань, умінь та досвіду індивідууму.

Огляд наукових робіт, дотичних до означеної проблематики, констатує, що в межах праксеологічного підходу науковцями досліджуються різноманітні вектори людської діяльності. Велика кількість дослідників із різних галузей науки приділяють увагу розробці найефективніших шляхів, умов і методів удосконалення конкретних видів діяльності людини (професійної, суспільної, міжособистісної, фізичної, інтелектуальної, освітньої, науково-дослідної, художньо-творчої, творчо-виконавської тощо). У межах нашого дослідження привертає увагу той аспект праксеологічного підходу, що висвітлює особливості взаємозв'язку особистісної діяльності з культурою. З точки зору психологів: «Людська психіка, її свідомий рівень розвивається й виявляється в діяльності. Через діяльність людина є частиною історично сформованої культури, цивілізаційного процесу» (Варій, 2009, с. 718). М. Варій зауважує, що соціально-культурна спрямованість людської діяльності визначається соціальним середовищем, тими цінностями, потребами та нормами, які панують у конкретному соціальному середовищі та є притаманними певній культурі (Там само).

Однією з підстав для обрання праксеологічного підходу слугують трактування поняття «діяльність» у психології.

Зазначений підхід дозволяє висвітлити сутність художньо-педагогічної діяльності через прагнення майбутніх учителів до фахової самореалізації. Останнє відбивається в особистісних мотиваціях до самовдосконалення й успіху та слугує рушійною силою зазначеної діяльності. Так, за М. Варій (2009) діяльність – «...це внутрішня і зовнішня активність людини, яка регулюється усвідомленою метою та спрямована на особистісні зміни (Варій, 2009, с. 719). З педагогічної точки зору, важливо, що цей особливий вид активності індивідууму має спрямованість на пізнання та творчу активність задля переосмислення та перетворення будь-яких явищ оточуючої дійсності.

Таким чином, з одного погляду, праксеологічний підхід спрямовує дослідження в бік реальної практики, дозволяє розширити межі фортепіанної підготовки та прослідити, як її результати застосовуються студентами під час педагогічної практики. А з іншого – спонукає подивитися на діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва крізь призму поліфункціональності. Функції – ролі, які виконує вчитель музичного мистецтва, достатньо різноманітні як у межах фахової діяльності (виховна, творчо-розвивальна, пізнавально-спонукальна, художньо-ілюстративна, концертмейстерська тощо), так і межах цілісного освітнього процесу: організаційна, світоглядна, здоров'язбережувальна та ін. Фортепіанна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва дещо абстрагована від поліфункціональності майбутньої діяльності вчителя музичного мистецтва в сучасній освітній системі в Україні.

Але з іншого погляду, фортепіанна підготовка має додаткові функції та посилює наявні. Завдяки посиленню навчальної, аксіологічної функцій та додавання специфічної (фахової) виконавсько-просвітницької функції ще більше розширюється поліфункціональне поле діяльності зазначеного фахівця. Адже фортепіанна підготовка як чинник «... ефективного впливу на емоційну сферу школярів у подальшій фаховій діяльності...» (Чжоу Є, 2020), створює міцний фундамент для набуття студентами художньо-емоційного досвіду, сприяє більш поглибленому зануренню у світ музичного мистецтва, формує усвідомлене ставлення до його художньо-мовленнєвої сфери. Тобто піаністичні виконавські вміння вчителя музичного мистецтва забезпечують потребу учнів у «живому» спілкуванні з музикою (зокрема, фортепіанною).

З огляду на це, набуває значущості просвітницька функція педагогічної діяльності зазначених фахівців, сутність якої міститься в здатності транслиувати власні роздуми, емоції, почуття мовою фортепіанної музики. Таким чином, фортепіанна підготовка здобувачів вищої музично-педагогічної освіти спрямовується на реалізацію просвітницької функції.

Розширення навчальної (або дидактичної) функції відбувається шляхом вирішення конкретних освітніх завдань. Ідеться про оволодіння такими

інструментально-виконавськими вміннями й навичками, як: виконавська техніка, артистизм, емоційно-виразними та виконавсько-стилістичними тощо. Для ефективної реалізації навчальної функції в майбутній педагогічній діяльності студенти мають опанувати методику викладання гри на музичному інструменті (фортепіано), усвідомити специфіку психоемоційного впливу фортепіанної музики на емоційно-почуттєву та художньо-естетичну сфери школярів.

Аксіологічна функція спрямовує освітню діяльність студентів музично-педагогічних вищих на світ цінностей, який охоплює «...світ високої культури, сферу духовної діяльності людини, її моральність, свідомість, систему оцінок тощо» (Томашевська, 2018, с. 270). Вважаємо, що зазначена функція має вагомий вплив на становлення художньо-естетичного світогляду та духовного світу майбутніх учителів музичного мистецтва. З огляду на це, є вкрай необхідним формування ціннісних орієнтацій студентів під час їхньої фортепіанної підготовки. За визначенням М. Томашевської, ціннісні орієнтації майбутніх учителів музичного мистецтва – це «...стійке інтегративне психологічне утворення, що виявляється в емоціях та мотивації вчинків, поведінкових реакціях, уявленнях про систему власних ціннісних еталонів...» (Томашевська, 2018, с. 271).

У контексті зазначеного аспекту, звернено увагу на праці Т. Калюжної, де також зауважується на важливості формування ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів як основи для їхньої майбутньої педагогічної діяльності. На думку Т. Калюжної, «специфіка ціннісних позицій педагогів підсилює особистісну складову освіти й дозволяє побачити якісну своєрідність педагогічного процесу» (Калюжна, 2012, с. 22). Адже від ціннісно-орієнтаційних пріоритетів «...залежать не тільки самопочуття учня, але й функціонування освітньої системи в цілому» (Калюжна, 2012, с. 22). Орієнтації, на думку вченої, дозволяють «...педагогові зробити вибір професійно-значущих ідей, предметів, які згодом можуть отримати статус цінності» (Там само). Погоджуючись з думкою Т. Калюжної (2012), зазначимо, що аксіологічна функція вчителів

музичного мистецтва пов'язана з необхідністю формування в учнів ціннісних орієнтацій і розвинення в них здатності до самостійної художньо-естетичної оцінки творів мистецтва та їх художньо-виконавської інтерпретації. З педагогічної точки зору є важливим те, що функції ціннісних орієнтацій виходять за межі предметної галузі та простягаються на площину соціального життя людини. Спираючись на дослідження психологів, Т. Калюжна підкреслює, що «...специфіка ціннісних орієнтацій полягає в психічній регуляції соціальної діяльності і поведінки в соціальному середовищі» (Там само, с. 23).

Стосовно поліфункціональності вчителів музичного мистецтва в Китаї, то вона має свою специфіку, зумовлену введенням окремих уроків співу, пекінської опери, а останнім часом у багатьох школах вводиться і гра на музичному інструменті, зокрема, фортепіано. Зазначене актуалізує методичну підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва саме на викладання гри на фортепіано для школярів.

Зазначене вказує на те, що набуття художньої освіченості стає актуальною перевагою для роботи не лише у школах України, але й у Китаї. Оскільки, як і жанри пекінської опери, так і уроки співу, і гри на фортепіано мають зв'язки з іншими видами мистецтва та з розвитком художньої культури в цілому.

З огляду на вищевикладане, педагогічними принципами в межах зазначеного підходу обрано:

- «орієнтація на поліфункціональність діяльності вчителя музичного мистецтва;
- розуміння художньо-педагогічної освіченості як конкурентної переваги» (Pan Sheng, 2021, р. 7).

Вибір означених принципів зумовлений тим, що майбутні вчителі музичного мистецтва повинні розуміти діяльність учителя музичного мистецтва як складне поліфункціональне утворення та усвідомлювати значущість художньо-педагогічної освіченості для свого професійного та особистісного становлення. Вони мають розумітися на тих перевагах, що дає художньо-

педагогічна освіченість на шляху до успішної самореалізації. Студенти мають бути здатні визнавати її цінність не тільки в якості теоретико-методологічної основи педагогічної практики, але й у прагматично-діяльнісному сенсі. Прагматично-діяльнісний аспект, спрямований на визначення перспективних шляхів особистісно-фахового зростання, висвітлює спроможність здобувачів вищої до проєктування та планування майбутньої професійної кар'єри. Тобто, художньо-педагогічна освіченість має сприйматись особистістю як змістовний ресурс для ефективного здійснення власної педагогічної діяльності, як вагомий стимул до успішної самореалізації у професійній сфері, як важливий компонент особистої конкурентоспроможності.

Визначення у змісті художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва інтерпретаційної спрямованості як важливої змістової лінії комунікативно-творчої діяльності, зумовило застосування **комунікативно-творчого підходу**.

У науковій літературі зазначається, що спілкування й навчання є основоположними зовнішніми чинниками інтелектуального та психоемоційного розвитку людини. Стверджуючи зазначене дослідники виходять з розуміння, що «...зумовлені історичним розвитком людської цивілізації матеріальні та духовні цінності передаються кожному новому поколінню не через хромосомний апарат, а завдяки спілкуванню індивідів...» (Трофімов & Рибалка, Гончарук та ін., 1999). І, що важливо саме з педагогічної точки зору, це відбувається «...завдяки спілкуванню дітей із дорослими, у процесі спеціально організованої пізнавальної та практичної діяльності» (Там само). Комунікативний підхід у межах нашого дослідження обрано з метою підвищення ефективності різних видів спілкування в освітньому середовищі. Насамперед, мається на увазі різнорівнева міжособистісна комунікація, як взаємодія між усіма суб'єктами освітнього процесу (викладачі, здобувачі освіти, адміністрація освітнього закладу та ін). Саме в ході міжособистісної комунікації відбувається обмін учасниками діалогу/полілогу думками, художньо-естетичними враженнями, знаннями та досвідом. Таке

спілкування в лоні освітнього середовища має вагомий вплив на становлення свідомості учасників освітнього процесу, на формування їхніх особистих позицій, поглядів, ціннісних орієнтирів тощо.

Щодо запровадження комунікативного підходу в процес підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, то слід зауважити, що на цих уроках головним предметом вивчення є твори мистецтва. Зазначене спрямовує увагу на дещо інший вектор комунікативної спрямованості – художнє спілкування зі світом мистецтва. Така художня комунікація набуває понад міжособистісну, ще й художньо-культурну проєкцію. У такому контексті, саме мистецтво «...як художня модель буття виконує багатозначну комунікативну функцію як спосіб естетичної, ціннісної взаємодії людини із самою собою, із суспільством, з усім світом» (Злотник, 2019, с. 30).

У мистецькій педагогіці останнім часом комунікативний підхід розглядається в контексті художньої культури й нерідко в дослідженнях позначається як художньо-комунікативний (Ван Яцзюнь (2016), А. Зайцева (2017)). У свою чергу, реалізація зазначеного підходу відбувається «...через розуміння змісту художнього твору, його прочитання в контексті історії, соціальної реальності, художньої культури тощо» (Джумеля, 2019, с. 77). У цьому ракурсі художня комунікація набуває значення полікультурної проєкції, яка передбачає тих історичних реалій, що знайшли відображення у творі, усвідомлення сьогоденної дійсності, оригінальності авторського задуму та загальної концепції та фабули твору, форми та змісту художнього тексту. Це важливо для творчого процесу інтерпретації творів мистецтва. У процесі фортепіанної підготовки такий полікультурний діалог є досить суттєвим, оскільки сам фортепіанний репертуар нерідко включає транскрипції, парафрази, різні редакції творів тощо. Це породжує певну діалогічність/полілогічність інтерпретації, що здійснюється у внутрішньому плані того, хто працює над твором. А під час концертмейстерської діяльності, ансамблевому музикуванні діалог творчих ідей щодо інтерпретації твору підсилюється саме кількістю учасників інтерпретаційного процесу. Отже, художня освіченість супроводжує

процес діалогу, обговорення, надає можливості обґрунтовано висловити думку, спираючись на широкий художній світогляд. У Китаї фортепіанна педагогіка та твори для фортепіано стають предметом порівняння та полікультурного діалогу (Тан Пейхуа, 2011).

Важливо, що комунікативно-творчий підхід дозволяє виділити ще один важливий аспект освітньої діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Ідеться про «автокомунікацію» під час слухання/виконання музичного твору. Під автокомунікацією розуміємо здатність людини до занурення у свій внутрішній світ думок і почуттів, як глибинний процес самопізнання особистістю самої себе крізь призму змістовно-формальних характеристик твору. Даний аспект вказує на вкрай важливе завдання, що постає перед майбутнім учителем музичного мистецтва – оволодіти вміннями та набуті здатність усвідомлювати власні художньо-естетичні відгуки на твір у їх перетинанні із загальнолюдськими контекстуальними значеннями смислоутворювальних елементів конкретного твору мистецтва, задавати собі найскладніші питання, усвідомлено знаходити відповіді на них і виражати все мовою музики.

Відповідно до цього підходу було сформульовано такі педагогічні принципи:

- «розуміння інтерпретації твору як художньо-комунікативного процесу;
- урахуванні полікультурного контексту інтерпретації творів мистецтва, фортепіанних творів» (Pan Sheng, 2021, p. 7).

Таким чином, ураховуючи зміст художньої освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва, яка в дослідженні формується в процесі фортепіанної підготовки, було конкретизовано змістові лінії, що зумовлюють вибір наукових підходів задля їх дослідження формування згаданого конструкту: історико-культурологічний, мистецько-інтеграційний, функціонально-праксеологічний, комунікативно-творчий. Відповідно до них визначено такі педагогічні принципи

методичного характеру: врахування історико-культурної еволюції художньої творчості; акцентування уваги на художньо-світоглядному аспекті творів мистецтва; розширення перцептивних модусів художньо-естетичного досвіду (полімодальність); різновекторності мистецької інтеграції (мовної, жанрово-стильової, творчо-виконавської); орієнтація на поліфункціональність діяльності вчителя музичного мистецтва; розуміння художньо-педагогічної освіченості як конкурентної переваги; розуміння інтерпретації твору як художньо-комунікативного процесу; врахуванні полікультурного контексту інтерпретації творів мистецтва, фортепіанних творів.

2.2. Педагогічні умови і методи формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки

Спрямованість фахової фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на формування художньо-педагогічної освіченості останніх має спиратися на ефективну методику. Основу такої методики складають відповідні педагогічні умови. Ефективність педагогічних умов визначається, насамперед, їх можливостями урахувати специфічні особливості фахового конструкту, що підлягає цілеспрямованому формуванню. Серед особливостей конструкту художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва необхідно визначити, насамперед, поліаспектність його функціонування. Такі аспекти Дж. Слобода (Sloboda, Davidson, Howe, & Moore, 1996) розглядає у межах *метаосвіченості* («*metascholarship*») вчителя музики. Учений доходить висновку, що функціональність означеного конструкту визначається мірою реалізації в музично-освітньому процесі гносеологічного потенціалу музичного мистецтва. У свою чергу, можливість такої реалізації ґрунтується на сприйманні *референсних* значень музики, зумовлених трансцендентною природою останньої, тобто здатністю музики актуалізовувати

значення, що виходять за межі предметної (аудіальної) сфери її буття. Такі значення, як слушно зауважує Дж. Слобода, актуалізуються, насамперед, у процесі сприйняття музичного твору, яке передбачає «...перцепційну взаємодію між слуховими вимірами (висота звуку, гучність і тембр) і вимірами інших модальностей, включаючи легкість, яскравість, розмір, форму і висоту, що сприймаються візуально» (р. 291).

Отже, як пише науковець, для людей природно створювати крос-модальні зв'язки, завдяки чому музичне сприйняття перетинає сенсорні межі аудіальної модальності, щоб задіяти візуальну, просторову та кінетичну чутливість (що відбивається, наприклад, у природній тенденції реагувати на музику рухом та жестами). Внаслідок цього розум прагне виявити реальні чи сконструювати уявні об'єкти, на які ці зв'язки можуть указувати. Таким чином, сприйняття референтних аспектів музики дозволяє визначити смисли на основі ідентифікації у її патернах асоціацій з неаудіальними явищами (наприклад, високий тон підсвідомо асоціюється з яскравим світлом, меншим розміром і вищим просторовим положенням) та ментальними феноменами (емоції, міркування, ідеї тощо). Отже, як резюмує Дж. Слобода, «...музика може передавати *складний неслуховий ментальний зміст...*» специфічними засобами музичної виразності, як-от: інтонація, гармонія, лад, метроритм, динаміка, агогіка тощо (р. 305).

Здатність майбутніх учителів мистецьких дисциплін сприймати, декодувати та осягати складну інформацію, що міститься в мистецькому творі, досліджено О. Ребровою (2013) у межах конструкту художньо-ментального досвіду згаданих фахівців. За висловом ученої, даний процес є основою осягнення художнього образу, адже «...мова мистецтва складається зі знаків, що несуть інформацію» (Реброва, с. 31). У якості таких знаків, як слушно зазначає О. Реброва, доцільно розглядати різноманіття елементів тексту музичного твору – від гармонійних формул, особливостей ладотонального забарвлення до редакторських ремарок, прочитання яких потребує знання системи спеціалізованих термінів. Означене зумовлює необхідність у сформованості в майбутнього вчителя музичного мистецтва специфічної структури – художньої

грамотності. За висновком ученої, така грамотність передбачає наявність певного словника елементів семіотики мистецької мови, а також ментальних конструктів, що забезпечують функціональність такого словника – відповідних механізмів сприйняття, розуміння та систематизації художньої інформації (Реброва, 2013).

Лю Цяньцян (2010) вводить у мистецько-педагогічний тезаурус категорію «художня грамотність», що розглядається вченою як складник художньої компетентності фахівця мистецької освіти. Авторка доводить, що художня грамотність є «...атрибутивною якістю художньої свідомості» майбутніх учителів музики, яка «...забезпечує процеси сприйняття, розуміння, інтерпретації образів мистецтва і художньо-комунікативну діяльність» (там само, с. 6). Така грамотність, за висновком авторки, включає знання з галузі мистецтва, зокрема, художньо-естетичні, «знання художніх ключових термінів і категорій», «художньо-мовні комунікативні навички», а також, досвід їх застосування в музично-виконавській та педагогічно-фаховій діяльності (Лю Цяньцян, 2010, с. 6).

Розглядаючи аспекти фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, пов'язані з художнім пізнанням, Ся Гаоян (2019) доводить значущість сформованості у згаданих фахівців *поліхудожньої підготовленості* (курсив С.Г.). Даний конструкт учена розуміє як такий, що формується в результаті синергійної взаємодії процесів набуття майбутніми вчителями музики фахових знань і розвитку їх музичної та поліхудожньої свідомості. Функціональність поліхудожньої підготовленості, за висновком Ся Гаоян, є досить широкою, зокрема, вона включає забезпечення здатностей «...урізноманітнювати власний творчий пошук – виконавський і художньо-аналітичний», здійснювати «поглиблене пізнання музики» та «...застосовувати поліхудожні знання й уміння в майбутній педагогічній творчості з навчання учнів музичного мистецтва» (Ся Гаоян, 2019, с. 76).

Важливий аспект художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва висвітлено у праці С. Шипа та Сян Чжао (Shyp &

Xiang Zhao, 2015). Зокрема вчені доводять значущість уміння майбутнього вчителя музичного мистецтва відтворювати педагогічно-комунікативну діяльність на засадах компетентного застосування *символічних засобів спілкування* (курсив наш). При цьому, автори звертають увагу на існування двох рівнів педагогічної комунікації, на яких доречною та бажаною є актуалізація даного вміння – міжсуб'єктний і художній. Перший зі згаданих рівнів включає застосування вербальних та невербальних (жести, міміка, графіки, інші знакові засоби) мовних знаків. При цьому, як зазначають С. Шип та Сян Чжао, на даному рівні педагогічно-комунікативний контент може «...включати знаки художнього походження», тобто містити елементи художнього мовлення – риторичні фігури, цитування літературно-художніх текстів тощо (Shyp & Xiang Zhao, 2015, p. 352). Другий рівень педагогічної комунікації, який є специфічно притаманним саме педагогіці мистецтва, «...включає знаки і тексти, які є предметом вивчення» (Там само, p. 351). За висловом С. Шипа та Сян Чжао, застосування семіологічного підходу до аналізу мистецького твору дозволяє тлумачити елементи мистецької мови як матеріальну форму існування художніх знаків, які, у свою чергу, зумовлюють можливість існування «необмеженого смислового поля» мистецького твору (Shyp & Xiang Zhao, 2015, p. 353).

Таким чином, реалізація семіологічного потенціалу музичного мистецтва в педагогічній комунікації передбачає тлумачення художньої форми як знаку (що передбачає актуалізацію суб'єктивного естетично-оцінного відгуку), розкриття смислового змісту знаку та застосування із цією метою специфічних (художніх) засобів мовлення. Здійснення означених дій вимагає обізнаності вчителя стосовно елементів семіотики мистецького твору, їх якісних «...генетичних, змістових, морфологічних та семантико-типологічних відмінностей», традицій систематизації, аналізу та інтерпретації (Shyp & Xiang Zhao, 2015, p. 352). Така обізнаність, за С. Шипом та Сян Чжао, включає:

- ✓ «ясне та глибоке розуміння семіотичної природи та особливостей мистецтва;

- ✓ необхідність охоплення та включення різноманіття художніх знакових явищ у педагогічно-комунікативний контент на рівні вербального спілкування між учителем і учнями;
- ✓ усвідомлення рівнозначності та взаємопов'язаності в художньо-перцептивному процесі художньо-образного плану твору мистецтва та концептуально-словесних знакових систем, що віддзеркалюють художні образи засобами художнього мовлення» (Shyp & Xiang Zhao, 2015, p. 352-353).

Як резюмують науковці, заснована на перелічених компетентнісних засадах реалізація в мистецько-освітньому процесі семіологічного потенціалу мистецтва «...відкриває шлях до якісного оновлення методів навчання» (Shyp & Xiang Zhao, 2015, p. 350).

Отже, процес формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає забезпечення спеціальних педагогічних умов, які враховують спрямованість на застосування даного конструкту в процесі відтворення специфічних видів педагогічно-фахової діяльності. Серед останніх слід згадати такий вид, як інструментальне акомпанування, зокрема на фортепіано. Підготовка до відтворення означеного виду діяльності здійснюється у процесі вивчення майбутніми вчителями музичного мистецтва дисципліни циклу інструментальної підготовки «Концертмейстерський клас». При цьому, ефективність формування відповідних фахових здатностей у процесі даної підготовки кореляційно пов'язана з процесом формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва. Як доведено в дослідженні С. Зіл та К. Купідо (Cupido & Zyl, 2021), якісна концертмейстерська підготовка передбачає спрямованість на формування низки навичок, які ґрунтуються на комплексі специфічних знань, зокрема з:

- ✓ теорії музики та історії музичного мистецтва;
- ✓ репертуару вокальних творів (оперних та камерних);
- ✓ аранжування та оркестрування музичних творів;

- ✓ музично-вокального виконавства.

Грунтовно дослідивши проблему підготовки компетентного концертмейстера, С. Зіл та К. Купідо дійшли висновку, що остання має бути спрямованою на формування комплексу знань і вмінь, які, зокрема, забезпечують здатності:

- ✓ здійснювати співпрацю зі співаком у напрямі прочитання та інтерпретації тексту;
- ✓ визначати особливості – семіотичні, стилістичні, виконавські тощо – партитури та, зокрема вокальної партії;
- ✓ передбачати та висвітлювати віхи драматургійного розвитку;
- ✓ здійснювати контроль за автентичністю відтворення співаком поетичного тексту;
- ✓ проявляти чутливість до емоційного, психологічного та фізіологічного станів вокаліста, від яких залежить спроможність останнього ефективно управляти живим музичним інструментом – власним голосом.

Уміння, які забезпечують такі здатності, включають навички слухового аналізу, читання партитури «з аркушу», транспонування, редукції оркестрових партитур тощо. Такі вміння засновані на ґрунтовному знанні художньо-стильових особливостей творів, специфіки композиторської мови, традицій її прочитання, характерних ознак редакції, тлумачення ремарок тощо. Окремий пласт у даному комплексі складають специфічні знання правил вимови слів різними мовами, особливостей емоційного значення слів і мовних інтонацій. Завдання з урахування психо-фізіологічного стану вокаліста потребує наявності певного знання з галузей психології (зокрема, музичної та психології творчої діяльності), фоніатрії та гігієни голосу. Також уваги потребує безпосередньо виконавський процес концертмейстера-піаніста. Зокрема, художнє завдання з відтворення звучання оркестрового супроводу потребує знання партитури, тембральних особливостей і методів їх відтворення засобами фортепіано (звучання значущих лейттем, специфічних художніх ефектів тощо).

Таким чином, можна констатувати, що формування художньо-педагогічної освіченості має ґрунтуватися на процесі накопичення в майбутнього вчителя музики комплексу специфічного знання з галузей мистецтвознавства, музичної педагогіки, музичного виконавства. При цьому, очевидною уявляється необхідність накопичення означеного знання протягом усього процесу формування згаданого конструкту, адже таке знання функціонує у якості основи всіх умінь і навичок, ідентифікованих у його змісті. У зв'язку з цим вважаємо доцільним визначити цілеспрямоване накопичення художньо-педагогічної інформації та її застосування в роботі над фортепіанними творами у якості наскрізної педагогічної умови формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі їх фортепіанної підготовки.

Задля визначення методів упровадження даної умови було вивчено дослідження, присвячені проблемі формування системної знаннєвої основи фахових компетентностей майбутніх фахівців у галузі фортепіанної педагогіки та виконавства. Серед таких праць Л. Іломакі (Ilomäki, 2011), у якій авторкою ґрунтовно вивчено у згаданому контексті функціональність обізнаності піаніста щодо широкого кола явищ із галузей музичного мистецтва та, ширше, культури людства. Зокрема, вчена розглянула таку обізнаність як інтегральну якість, що охоплює комплекс здатностей індивіда «...спілкуватися за допомогою нот та інших умовних символів у процесі музичної діяльності» (р. 2). Отже, визначаючи таку обізнаність як особливий вид музичної грамотності, вчена звертає увагу на її художньо-комунікативну функцію та визначає низку чинників, які сприяють її формуванню. Серед таких, насамперед, усвідомлення функції знання забезпечувати спадкоємність між людиною та культурою і розуміння специфіки виконання даної функції знанням із галузі музичного мистецтва. У даному контексті, за висновком Л. Іломакі, художня інформація, що стосується фортепіанного твору, має тлумачитися як комплекс культурних символів. При цьому, основу такого комплексу складають символи, які втілюють культурну інформацію щодо конкретного інструменту (у даному випадку, фортепіано) як феномену, що служить культурним цілям і передає

культурне знання. У межах даної концепції інформація, що міститься в тексті фортепіанного твору, підлягає прочитанню як система умовних позначень, що передає культурне повідомлення. Автентичне прочитання та трансляція даного повідомлення є завданням, яке зумовлює виникнення специфічної *культурогенної відповідальності* інтерпретатора (курсив наш - ПШ) (Помакі, 2011, р. 47).

Означене актуалізує впливовість, у даному контексті, чинника індивідуального художнього мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва. Як пише Л. Іломакі, подібно до того, як символи набувають свого значення в дії, дія настає унаслідок активізації певних ментальних образів, які містять символи, або несуть символічне значення. У процесі музичної діяльності здатність індивіда приймати інтерпретаційні та виконавські рішення на основі аналізу твору (слухового й текстуального) напряду залежать від наявності внутрішнього глосарію, що містить тлумачення елементів тексту, патернів звучання, контекстної інформації тощо як певних культурних символів. У зв'язку з цим важливим завданням підготовки майбутнього піаніста (виконавця та/або педагога) стає, за висловом Л. Іломакі, забезпечення володіння згаданим фахівцем тезаурусом образів-символів, які набувають значення в процесі музичної діяльності. Функціональність даного тезаурусу підтримується мистецтвознавчою обізнаністю та здатністю піаніста до концептуального мислення, спрямованого на співвіднесення елементів музичної мови та супутньої до твору контекстної інформації задля синтезування художнього смислу (рр. 50-51).

Спираючись на висновки дослідниці визначимо, що запровадження наскрізної педагогічної умови доцільно здійснювати методами, що забезпечують процес формування знаннєвої основи художньо-педагогічної освіченості та комплексу метанавичок, які відповідають за активізацію концептуального мислення студентів із метою визначення культуро-символьної (семіологічної) функції художньої інформації. У якості таких було визначено низку *пізнавально-*

пошукових та методико-організаційних методів. До першої групи – пізнавально-пошукових – увійшли такі методи:

- *створення банку художньої інформації щодо твору* – даний метод є спрямованим на інтенсифікацію процесів накопичення художньої інформації, а також механізмів її осмислення та систематизації. Така інтенсифікація забезпечується визначенням викладачем змістових ліній твору, які висвітлюють: жанрово-стильові та художньо-образні особливості, кросмистецькі зв'язки. До завдання студента входить пошук відповідної інформації задля наповнення даних змістових ліній та визначення концептуальних основ актуалізації відповідних асоціацій між художньою інформацією та елементами музичної мови (Пань Шен, 2021, с. 435);

- *аналіз світоглядної позиції митців* – застосування цього методу спрямоване на досягнення культурних символів твору в контексті біографічних, історичних передумов творення, відомостей щодо авторської ідеї, концепції чи прототипу, що лежать в основі твору; а також аналіз існуючих редакцій та інтерпретацій у контексті їх зумовленості специфікою сприйняття та тлумачення ознак художнього тексту виконавцями, редакторами тощо. Процедура застосування методу передбачає створення *художньо-педагогічної карти твору*, яка висвітлює три основні кластери інформації: а) світоглядна позиція композитора, що вплинула на характеристики твору, розглянута в контексті відповідної культурологічної епохи; б) музично-виконавські завдання, зумовлені виявленими концептуальними основами творення; в) педагогічний потенціал твору, зумовлений можливостями формування відповідних художніх уявлень на основі актуалізації асоціацій між ознаками виразності музичної мови та соціокультурними засадами творення (Пань Шен, 2021, с. 436).

До групи методико-організаційних було включено методи:

- *створення карти взаємовідповідності виконавських і художніх завдань* – даний метод кореспондується з методом створення художньо-педагогічної карти твору та сприяє більш глибокому розкриттю методичної основи процесу змістовного наповнення художньо-інформаційного кластера, пов'язаного з

визначенням виконавських завдань, зумовлених концептуальними (текстуальними та інтертекстуальними) основами творення;

- *моделювання ситуацій творчого аналізу твору в контексті освітніх завдань*, який забезпечує підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до відтворення видів музично-педагогічної діяльності, що потребують умінь здійснення художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору. Перебіг процесу застосування методу передбачає організацію освітньої діяльності студентів у формі ділових ігор, а також підготовку та презентацію арт-проектів, які містять художньо-педагогічні наративи, приклади застосування інноваційних методів організації творчої діяльності школярів у процесі сприймання музичного твору тощо.

Під час визначення наступної педагогічної умови було враховано необхідність забезпечення спрямованості методики на формування здатностей майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювати фахову діяльність на засадах поліхудожності. Слід зазначити, що фортепіанна підготовка володіє особливими можливостями щодо формування означеної здатності. Згадане пов'язане із синестезійними основами музично-виконавської діяльності. Досліджуючи такі основи з погляду музичної психології, Л. Бішоп та В. Гебль (Bishop & Goebel, 2018) звертають увагу на функціональність і поширеність феномену застосування просторово-часових жестів музикантами для узгодження, насамперед, темпу та метроритму, а також, динаміки при ансамблевому виконанні. Як визначено дослідниками, виконавці широко застосовують невербальну лексику, змінюючи положення голови, рук, корпусу задля інформування інших учасників ансамблю щодо необхідності одночасно здійснити вступ, або зняття, протягнути фермату, застосувати *ritenuto*, або *accelerando* (Bishop & Goebel, 2018, p. 96-98). Рухи та жести застосовуються і задля синергійного досягнення кульмінації, взяття «дихання» перед початком фрази тощо. Інформативними та загальнозрозумілими для інших членів ансамблю, при цьому, виявляються наклони та похитування різної швидкості, амплітуди, сили та напрямку. Використовуючи дану універсальну пластичну

мову, музиканти передають досить складну інформацію – від організації агогічного плану твору до вираження його художньо-емоційного змісту (Там само).

Важливу роль мова тіла відіграє і в процесі навчання школярів музичного мистецтва в загальноосвітній школі, адже артистична художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору неможлива поза активізацією кінестетичної модальності, ілюстрування емоцій та художніх особливостей за допомогою жестів і рухів. Торкаючись даного контексту, слід звернути увагу на функцію, яку невербальні тілесно-пластичні ілюстратори виконують у фортепіанній педагогіці. Досвід практичної діяльності свідчить про те, що такі невербальні пояснення часто передають інформацію щодо метроритму, фразування, динаміки краще, ніж вербальні. Завдяки цій особливості фортепіанну підготовку доцільно вважати такою, що потужно сприяє формуванню здатності майбутнього вчителя музики активізовувати кінестетичну модальність сприйняття задля підвищення виразності педагогічної інтерпретації.

Утім, основний ресурс поліхудожнього потенціалу фортепіанної підготовки складає безпосередньо художня виразність мови фортепіанних творів. Сьогодні особливі можливості фортепіанної музики створювати синестезійні асоціації досліджуються вченими з різних ракурсів. Зокрема, дослідники вивчають можливості виразності музичної мови викликати яскраві та чіткі асоціації з певним звуковим ландшафтом.

Слід згадати, що феномен звукового ландшафту вперше було визначено у праці М. Шафера (Schafer, 1993), який увів це поняття задля позначення акустичного середовища як «нескінченного діапазону звуків, у якому ми живемо»: звуки живої природи та культури – від звучання моря, птахів, людської мови та музики до гуркоту промислових механізмів та електричних приладів. Утім, М. Шафер справедливо зазначив, що звуковий ландшафт має сприйматися таким, який він є, із прекрасними звуками природи та жахливим урбаністичним шумом. Зі змінами в аудіальному середовищі радикально змінюється і наше ставлення до звуку, музики та тиші (Cage, 1952), але це дає

можливість реалізовувати в житті та мистецтві автентичний звуковий дизайн, заснований на принципах звукової екологічності (Schafer, 1993).

Осмислення феномену звукового ландшафту надихало митців на пошук нових художніх барв музичної композиції, а виконавців, мистецтвознавців та дослідників на визначення оригінальних контекстів під час аналізу й інтерпретації музичних творів (Пан Сінюй, 2019; Cox & Warner, 2017; Russolo, 2017). Зокрема, у праці С. Вебера (Weber, 2020) досліджено зображальні можливості музики передавати неповторну атмосферу географічних локацій – з описом природних і культурних феноменів, а також утілювати, окрім предметних явищ, невловимий шарм, який зберігається в потаємних куточках пам'яті та викликає справжню ностальгію. У даному напрямі дослідник розглянув низку програмних фортепіанних творів, які в основному належать до художнього стилю *L'impressionnisme*. Обравши для презентації результатів свого дослідження форму «перфоманс-інтерпретації», С. Вебер довів можливість музики втілювати феномен просторовості та розглядати «поняття звукового ландшафту як трансдисциплінарний міст», що може поєднати, зокрема, музику та географію (р. 1). Утім, як пише автор, географічний опис ландшафту, на відміну від музичного оповідання, не містить згадки про те, якою мірою ландшафт (пейзаж, урбаністична локація тощо) перетворює, змінює людину, перестає бути абстрактним об'єктом, але інтерналізується завдяки виникненню суб'єктивного ставлення до нього.

Розглядаючи приклади та передумови формування таких художньо-емоційно-просторових образних асоціацій, Вебер доводить, наприклад, що у п'єсі Лілі Буланже «Зі світлого саду» (Boulanger, 1914) поступова хода акордів та співставлення звучання високого та низького регістрів створюють сильне відчуття коливання повітря від сонячного світла; а вітер у верхівках дерев та рухливі тіні зображені пульсацією в динамічному плані твору, зокрема контрастними переходами від напруги до розслаблення (Weber, 2020 р. 4-5). Оригінальний ракурс інтерпретації С. Вебер знаходить також в аналізі твору К. Дебюссі «Кроки на снігу». Зокрема, вивчаючи особливості музичного часу

цього твору, дослідник доводить, що даний твір створено на межі репрезентативного та неуявного, адже нескінченно помірний темп та арифметично точна пульсація метроритму створює не просто враження поступових кроків на снігу. Як пише С. Вебер, можна почути порожнечу та самотність між звуками, уявити не просто засніжений краєвид, але відчутти як «...час майже зупинився, як у зимовий ранок, коли сніг усе знерухомив» (Weber, 2020: 6-7). За висловом науковця, незабутній образ порожнечі в сніговому пейзажі створюють також «гармонійні шорсткості» – малі секунди (D+E, іноді D+E+F) які загострюють враження звукової матеріальності (Weber, 2020, p. 6-7).

Аналізуючи методичний аспект проведення такої трансдисциплінарної інтерпретації, Вебер резюмує, що задля виявлення прихованих смислів і синестезійного потенціалу фортепіанного твору доцільно здійснювати аналіз поступово на трьох рівнях:

- ✓ *нейтральний* – передбачає «...аналіз партитури в її графічному та семантичному вимірі»;
- ✓ *поетичний* – охоплює процес осягнення ідеї композитора, дескриптованої через аналіз його особистості, творчості, життя. Даний рівень передбачає синтезування семіозису на основі того, «...що можна уявити на основі аналізу тексту й того, чого не закладено до музичної чи метамузичної концепції композитора», але того, що існує там перманентно як продукт індивідуальної, суб'єктивно забарвленої творчості;
- ✓ *естетичний* – визначається сприйняттям, коли твір виконується, отже, інтерпретується, тобто коли він справді існує. Він коливається між тим семіозисом, що сприймається безпосередньо і тим, що осягається як інсайт у творчому пізнанні, прочитується між рядків. На цьому рівні, як зазначає С. Вебер, стає зрозумілим, що «...образ твору, який є транспараметричним, розкривається завдяки осягненню партитури, її завдань і скритих повідомлень поступово на всіх рівнях інтерпретаційного аналізу» (Weber, 2020, p. 5).

Згідно з результатами дослідження з погляду музичної психології М. Хігучи та співавторів (Higuchi et al., 2011), синестезійні основи музичного твору проявляються кореляційними зв'язками між аудіальною, кінестетичною та візуальною модальностями сприйняття на тлі значної активізації емоційних реакцій та когнітивної діяльності. Як доводять учені, теорія «емоційного зараження» (Juslin, Liljeström, Västfjäll, & Lundqvist, 2010), у якій акцентовано значущість функції емоційного переживання виконавця, знаходить нові підтвердження в результаті дослідження функцій полімодальних кореляцій у фортепіанному виконавстві. Зокрема, в результаті застосування діагностики з використанням новітньої нейродіагностичної та акустичної апаратури, ученими було уточнено, що емоційний імпульс впливає на якість перебігу всіх процесів, які, у свою чергу, координуються функціонуванням різних модальностей сприйняття. Це втілюється у відповідних реакціях організму виконавця, як-от, у позі тіла, виразі обличчя, почервонінні, характері жестів тощо, отже, й на манері гри на музичному інструменті. Зокрема, як пишуть М. Хігучі та співавтори (2011), така реакція призводить до змін у виконанні – більш різноманітними та оригінальними стають агогіка, динаміка, тембр та артикуляція (р. 6-8). Такі зміни працюють як сигнали, які слухачі сприймають аудіально та візуально майже зі стовідсотковою точністю, завдяки функціонуванню периферійного зворотного зв'язку м'язів. Отримані аудіо-візуальні сигнали активують відповідні асоціації та емоційні уявлення, що призводить до індукції тієї самої емоції, яку переживає та транслює виконавець. Таким чином, виразність, як феномен у музичному виконанні, забезпечується передачею емоцій за допомогою сигнальної системи, пов'язаної з активацією аудіальної, візуальної та кінестетичної модальностей сприйняття (р. 2).

Утім, як доводять учені (Higuchi et al., 2011), полімодальність є впливовим чинником не тільки в музичній перцепції, але й у процесах, які відповідають за регуляцію піаністичного виконання на всіх рівнях, у тому числі, на рівні когнітивного контролю. Зокрема, в результаті застосування комплексної діагностичної методики, яка включала візуальне спостереження, вимірювання

акустичних параметрів за допомогою спеціальної апаратури, МРТ діагностику, інтерв'ювання респондентів, було встановлено, що велике значення мають ієрархічні взаємозв'язки між параметрами сприйняття. Так, було встановлено, що у процесі виконання основну регулюючу функцію може відігравати або емоційне переживання (вживання в образ), або когнітивний контроль. При цьому, за умов превалювання когнітивного контролю, регулятивна функція візуального, аудіального та кінестетичного сприймання значно посилювалася, точність виконання підвищувалася, але виразність помітно знижувалася. Разом із цим, концентрація енергії на когнітивному контролі виконання на всіх модально-перцептивних рівнях призводила до перенапруження (особливо, в епізодах, що характеризувалися значною кількістю технічно-виконавських завдань). Таке перенапруження спричиняло послаблення контролю і, як наслідок, втрату функціональних можливостей пам'яті. Превалювання когнітивного контролю проявлялося зосередженістю на відтворенні дрібних патернів, які були зафіксовані в пам'яті як певна послідовність. Втрата однієї з ланок такого ланцюгу призводила до повної втрати можливості продовжувати виконання (Higuchi et al., 2011, p. 2). Утім, превалювання емоційного переживання, пов'язаного із зосередженням на художніх завданнях і вживанні в образ, спричиняла унікальний ефект. За даними експерименту М. Хігучі та співавторів, зосередженість на внутрішніх слухових уявленнях, породжених прагненням утілити художній образ, пережити певні естетичні емоції, сприяла переведенню уваги виконавця на інший рівень. Такий рівень характеризувався відсутністю необхідності здійснювати когнітивний контроль майже взагалі, при цьому виразність виконання значно підсилювалася. Разом із цим, якість виконання (у тому числі звуковисотна, метроритмічна, агогічна точність) напряму залежала від сформованості цілісних внутрішніх полімодальних уявлень щодо звучання твору та візуально-моторних аспектів виконання (Higuchi et al., 2011, p. 7-8).

Вагомим результатом згаданого дослідження є також висновок про те, що підсилення уваги художньо-емоційній складовій музичної інтерпретації сприяє

підвищенню виразності виконання завдяки активізації синестетичного відчуття. Так, яскравість звучання, яка традиційно асоціюється з візуальними уявленнями, формально втілюється в музичному виконанні переміщенням центроїду звукового спектру в напрямі більш високих частот. Але за умов підсилення впливу художньо-емоційної зосередженості, відчуття яскравості підсилюється змінюванням градацій атаки звуку, артикуляції, тембрального забарвлення тощо (Higuchi et al., 2011, p. 5).

Отже, актуалізація різних модальностей сприйняття на тлі зосередження на художньо-образному змісті твору забезпечує підвищення рівня виразності інтерпретації (виконавської та педагогічної). Означений ефект досягається шляхом актуалізації синестезійних почуттів у художній комунікації та аналітично-творчому процесі, що зумовлює доцільність створення педагогічної умови запровадження поліхудожнього методичного супроводу в освітній процес фортепіанної підготовки.

Забезпечення означеної умови здійснюється методами:

✓ *стимулювання синестезії почуттів*, який забезпечує можливість розкриття художнього образу активізацією асоціацій між аудіальними, візуальними та кінестетичними уявленнями, наприклад, шляхом осягнення градацій звучання шляхом пошуку асоціацій між градаціями звуку та кольору; співвіднесенням музичного метроритму з танцювальними рухами, або хореографічно-лексичними елементами тощо;

✓ *заміна модусів сприйняття та асоціацій* – даний метод є спрямованим на осягнення поліхудожнього підґрунтя музичного твору через активізацію різних модальностей сприйняття, зокрема, шляхом здійснення інтертекстуального аналізу музичного твору. Такий аналіз передбачає осягнення художнього задуму, що зумовив використання тих чи тих засобів виразності музичної мови, шляхом аналізу пов'язаних явищ, художня інформативність яких осягається активізацією інших (не аудіальних) модусів сприйняття. Означене забезпечується, наприклад, шляхом аналізу ландшафтів чи подій, зображених у

програмних творах, зокрема літературних першоджерел, що лягли в основу програм, живописних полотен, що зображують споріднений сюжет тощо.

Отже, актуалізація поліхудожніх контекстів під час інтерпретації та активізація різних модальностей сприйняття в музично-перцептивному процесі сприяють досягненню художньої виразності музичного твору на глибинному рівні, надихають до проявлення творчості. Утім, забезпечення майбутніми вчителями музичного мистецтва означеного рівня сприймання та творчої участі школярів потребує спеціальної підготовки, адже даний процес має свою специфіку. Як пишуть С. Домінгес-Льорія та М. Піно-Жусте (Domínguez-Lloria & Pino-Juste, 2021), фахова діяльність учителя музики є дуже особливою, адже ефективність засвоєння навчального матеріалу учнями залежить від низки специфічних чинників, серед яких основне місце посідає психологічна «налаштованість» на активне сприймання музики, вчуття та співпереживання художнім подіям музичного твору. У зв'язку з цим, підготовленість майбутнього вчителя музики до фахової діяльності потребує сформованості «комплексного теоретичного бачення» процесу активного сприймання школярами музичних творів та навичок ефективної організації даного процесу. Означене забезпечується, за висновком учених, обізнаністю щодо інноваційних методів залучення школярів до творчої діяльності на уроці музики, знанням ефективних педагогічних стратегій застосування таких методів та навичками самовладання та саморегуляції безпосередньо у процесі відтворення педагогічно-фахової діяльності. Результатом сформованості такого комплексу є, за висновком учених, здатність учителя функціонувати як чуйний наставник, який не нав'язує своє бачення, але пропонує варіанти тлумачення художніх подій, стимулюючи учнів до вчуття в художній комунікації, активізуючи їх інтерес і сприйнятливність. При цьому науковці наполягають на тому, що така підготовка має проводитися саме в межах навчання майбутніх учителів гри на музичному інструменті, адже даний процес володіє неабияким потенціалом щодо формування вмінь художньо-творчого аналізу та інтерпретації музичних творів.

Погоджуючись з ученими, звертаємо увагу на те, що даний процес потребує створення спеціальних педагогічних умов. Зокрема таких, що сприяють формуванню здатностей майбутніх учителів музичного мистецтва застосовувати інноваційні дидактичні та метакогнітивні педагогічно-саморегулятивні стратегії задля реалізації художньо-комунікативного потенціалу музичних творів у напрямі розвитку у школярів творчих здібностей, емоційної сфери, естетичного смаку тощо. Такі умови та методи їх запровадження у праці М. Альсіни та І. Фарреса (Alsina & Farrés, 2021) пропонується здійснювати на засадах гейміфікації освітнього процесу. Як помічають дослідники, методичний потенціал гейміфікації, як наряду, що передбачає застосування ігрових форм в освітньому процесі, полягає в забезпеченні активності, емоційної залученості його суб'єктів до навчальної діяльності та підвищення якісного рівня взаємодії між ними. Згідно з висловом учених, гейміфікація не тільки сприяє підвищенню мотивації та інтересу до навчання, але «...є потужним інструментом для інтелектуального, емоційного і соціального розвитку з довгостроковим позитивним впливом на здатності до навчання і цілісний розвиток індивідуальності» (Alsina & Farrés, 2021, p. 98).

При цьому, реалізація означеного напрямку в музично-освітньому процесі сприяє підвищенню ефективності останнього як на рівні навчання школярів, так і на рівні підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Останній із перелічених рівнів володіє певною специфікою, зумовленою особливостями майбутньої професійної діяльності згаданих фахівців. За спостереженням Д. Клівера та Дж. Баллантайн (Cleaver & Ballantyne, 2014) процес формування здатності майбутніх учителів музики конструювати музично-освітній простір, який сприяє творчому розвитку школярів, має спиратися на персоналізовані педагогічні техніки. Означені техніки мають включати форми діяльності, які дозволяють студентам опрацьовувати ситуації, які виникають у діяльності вчителя музики, та виробляти, в результаті, індивідуальні стратегії організації фахової діяльності та професійного самоврядування. Такі стратегії базуються, як доводять Д. Клівер та Дж. Баллантайн, на розумінні концептуальних і

когнітивних основ педагогічної діяльності як процесу конструювання освітнього середовища, що розвиває особистість, а також принципів, які забезпечують таку можливість. Важливим складником таких стратегій є фаховий досвід, який містить відповідні переконання, установки, знання, орієнтири тощо (Cleaver & Ballantyne, 2014).

Отже, звертаємо увагу, що художньо-педагогічна грамотність є конструктором, який забезпечує здатності майбутнього вчителя музичного мистецтва, по-перше, осягати та тлумачити художній зміст музичного твору, по-друге, розкривати та висвітлювати такий зміст у музично-освітньому процесі, реалізуючи виховний і творчо-розвивальний потенціал музичного мистецтва. Формування останньої зі згаданих здатностей потребує створення спеціальних педагогічних умов, які забезпечують процес набуття майбутнім фахівцем досвіду такої діяльності на тлі усвідомлення її цілей, та концептуальних основ. У якості такої умови визначаємо стимулювання до розкриття контексту твору задля вирішення функціональних освітніх завдань у фаховій діяльності.

При визначенні методів упровадження даної умови було враховано, що підвищенню ефективності підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до застосування інноваційних дидактичних та метакогнітивних педагогічно-саморегулятивних стратегій сприяє застосування персоналізованих педагогічних технік, заснованих на інтеграції до освітнього процесу інтерактивних форм комунікативної діяльності (ділових, рольових ігор тощо).

У якості таких науковці розглядають педагогічні техніки гейміфікації освітнього процесу. Зокрема, М. Альсіна та І. Фаррес (Alsina & Farrés, 2021) пропонують застосовувати педагогічні техніки гейміфікації, спрямовані на формування метакогнітивних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва будувати дидактичні стратегії. Однією з таких є педагогічна техніка створення «формуючої інтерактивної події» або *інтерактивного навчального заходу* (Interaction Learning Event (ILE)) (Alsina & Farrés, 2021, p. 100). Означена техніка характеризується спрямованістю на формування функціональної основи здатності вчителя музики організовувати освітній процес у напрямі виконання

його основних завдань. Така основа складається, за твердженням учених, із відповідної мотивації, рефлексивної практики, поведінкових установок і досвіду. Процес отримання такого досвіду та формування відповідних установок забезпечується цілеспрямованою активацією у процесі застосування технік гейміфікації низки механізмів, серед яких:

- ✓ «підкріплення до навчання» – організація комунікації між суб'єктами освітнього процесу, спрямована на їх активне емоційне залучення до навчальної діяльності;
- ✓ «імпульс до дії» – у процесі застосування техніки надання чітких інструкцій щодо специфіки відтворення всіх видів діяльності, що актуалізуються (педагогічної, музично-виконавської, художньо-комунікативної);
- ✓ «модифікація поведінки» – забезпечення зворотного зв'язку між суб'єктами комунікації задля корекції поведінкових установок з огляду на результативність діяльності;
- ✓ «заохочення інновацій» – стимулювання до пошуку творчих інтерпретацій запропонованих та чітко кодифікованих алгоритмів педагогічної дії;
- ✓ «розвиток навичок» – створення ситуації, у межах якої планується дія, реалізується стратегія, відшукуються рішення на тлі співпраці учасників даної ситуації;
- ✓ «актуалізація знання» – передбачає аналіз особливостей та викликів певної ситуації, визначення знання, яке забезпечує вирішення ідентифікованих проблем та завдань і шляхів його застосування (Alsina & Farrés, 2021, p. 102).

На основі наведеного визначаємо, що запровадження другої педагогічної умови доцільно здійснювати методами:

- ✓ *полірольова гра* – даний метод спрямований на забезпечення здатності майбутнього вчителя музичного мистецтва ефективно функціонувати в умовах поліфункціональності фахової діяльності. Осягаючи у формі ділової гри засоби відтворення діяльності педагога-концертмейстера, педагога-вокаліста тощо,

студент набуває умінь актуалізовувати знання й навички, зокрема, зміст художньо-інформаційного глосарію, аналітично-творчі вміння задля компетентнісного та творчого розвитку школярів;

✓ *інтерпретаційний полілог* є методом, спрямованим на формування вмінь майбутніх учителів музичного мистецтва висвітлювати поліхудожні контексти музичного твору, зокрема, знаходити нові оригінальні ракурси аналізу та інтерпретації, а саме, стилізації (у тому числі, стилізації класичних творів у сучасних жанрах), обробки, імпровізації, проводити художні аналогії та висвітлювати художнє значення актуалізації таких аналогій;

✓ *побудова крос-культурної траєкторії інтерпретації твору* – на меті застосування даного методу стоїть підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до створення міжпредметних наративів та реалізації творчо-розвивального потенціалу діяльності зі здійснення поліхудожнього аналізу мистецького твору в освітньому процесі. Така можливість забезпечується шляхом залучення студентів до діяльності з підготовки художньо-педагогічного перформансу, у ході якого майбутній учитель музики, інтегруючи різні види фахової діяльності (виконавської, художньо-мовленнєвої, аналітично-творчої), розкриває поліхудожній контекст музичного твору, актуалізує міжпредметні зв'язки, відтворює синестетичні крос-мистецькі інтерпретації тощо.

Визначені педагогічні умови та методи склали основу експериментальної методики формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва. Задля забезпечення ефективного та синергійного функціонування всіх елементів означеної методики було розроблено модель, яка відображає даний процес у взаємодії низки блоків. Зокрема, цільовий блок охоплює мету, що полягає у забезпеченні сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва, а також висвітлює структуру такої освіченості.

Методологічний блок включає обґрунтовані наукові підходи, зокрема *історико-культурологічний, мистецько-інтеграційний, функціонально-*

праксеологічний та комунікативно-творчій, а також пов'язані з ними педагогічні принципи:

- ✓ *урахування історико-культурної еволюції художньо творчості;*
- ✓ *акцентування уваги на художньо-світоглядному аспекті творів мистецтва;*
- ✓ *різновекторності мистецької інтеграції (мовної, жанрово-стильової, творчо-виконавської);*
- ✓ *розуміння художньо-педагогічної освіченості як конкурентної переваги;*
- ✓ *розширення перцептивних модусів художньо-естетичного досвіду;*
- ✓ *урахування полікультурного контексту інтерпретації творів мистецтва;*
- ✓ *орієнтація на поліфункціональність діяльності вчителя музичного мистецтва;*
- ✓ *розуміння інтерпретації твору як художньо-комунікативного процесу.*

До методичного блоку увійшли педагогічні умови, запровадження яких передбачено здійснювати в ході роботи за експериментальною методикою. Зокрема, наскрізною педагогічною умовою, дієвість якої забезпечувалася протягом усього експерименту, було *цілеспрямоване накопичення художньо-педагогічної інформації та її застосування в роботі над фортепіанними творами*. Запровадження даної умови здійснювалося шляхом використання низки методів, які було класифіковано як *пізнавально-пошукові та методико-організаційні*. До першої групи (пізнавально-пошукових) увійшли методи:

- ✓ *створення банку художньої інформації щодо твору;*
- ✓ *аналізу світоглядної позиції митців.*

Групу методико-організаційних склали методи:

- ✓ *створення карти відповідності художньої інформації виконавським завданням;*
- ✓ *моделювання ситуацій творчого аналізу твору в контексті освітніх завдань.*

Педагогічною умовою, яка цілеспрямовано створювалася на поліхудожньо-установчому етапі експерименту, було *запровадження*

поліхудожнього методичного супроводу в освітній процес фортепіанної підготовки. Упровадження даної умови забезпечувалося методами:

- ✓ *стимулювання синестезії почуттів;*
- ✓ *заміни модусів сприйняття та асоціацій.*

На педагогічно-контекстному етапі, згідно із запропонованою моделлю, передбачено створення педагогічної умови *стимулювання до розкриття контексту твору задля вирішення функціональних освітніх завдань у фаховій діяльності.* Даний процес відтворювався методами:

- ✓ *полірольової гри;*
- ✓ *інтерпретаційного полілогу;*
- ✓ *побудови крос-культурної траєкторії інтерпретації твору.*

До результативного блоку методики ввійшли рівні сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва (високий, достатній, середній та початковий) та передбачений результат, що полягає у підвищенні загального рівня сформованості такої освіченості.

Усю модель наочно презентовано на рисунку 2.1. (стор. 123).

ВИСНОВКИ до 2 розділу

У розділі обґрунтовано методологічну та методичну основи дослідження. З огляду попередньо визначені фактори (попередня фахова підготовка та функціональна грамотність, загальна художня поінформованість, умотивованість на розширення художньої компетентності), які впливають на художньо-педагогічну освіченість майбутніх учителів музичного мистецтва, побудови компонентної структури зазначеного феномена, його функціональності у фаховій підготовці (професійно-світоглядна, соціокультурна та мотиваційно-творча), обґрунтовано доцільність застосування таких наукових підходів: історико-культурологічний, мистецько-інтеграційний, функціонально-праксеологічний, комунікативно-творчий.

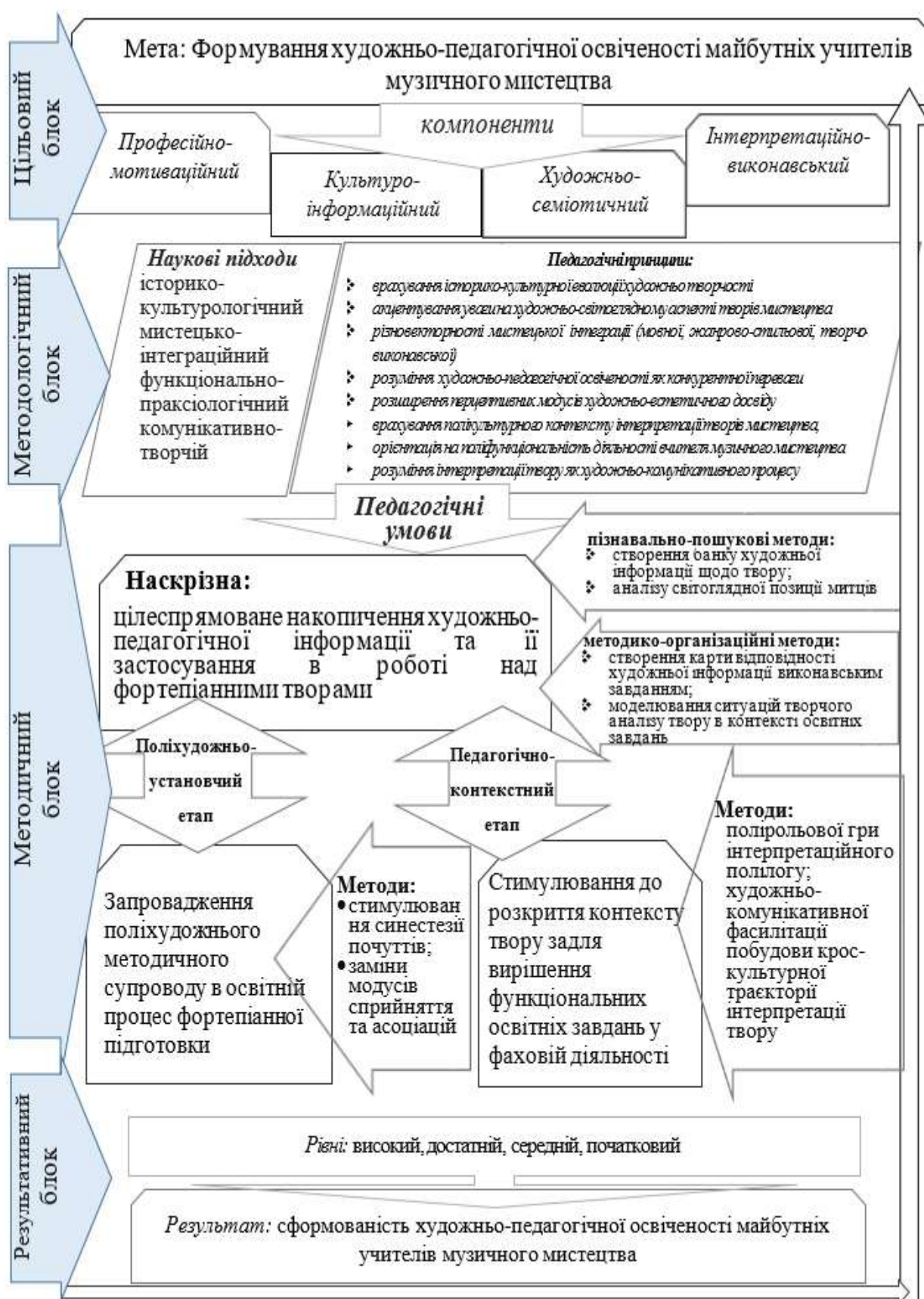


Рис. 2.1. Модель методики формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва

У процесі розробки й обґрунтування педагогічних принципів урахувалися також особливі функції, які виконує фортепіанна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, а саме: навчальна/дидактична, що сприяє вдосконаленню музичної та ширше, художньої грамотності; аксіологічна, яка надає змогу визначати цінності фортепіанних творів із погляду художнього образу та художньої інформації, яку він містить; виконавсько-просвітницька функція, яка допомагає застосовувати фортепіанний репертуар як джерело художньої інформації та вдосконалювати здатність художньо-виконавської інтерпретації.

Обґрунтовано доцільність застосування педагогічних принципів методичного характеру: врахування історико-культурної еволюції художньої творчості; акцентування уваги на художньо-світоглядному аспекті творів мистецтва; розширення перцептивних модусів художньо-естетичного досвіду (полімодальність); різновекторності мистецької інтеграції (мовної, жанрово-стильової, творчо-виконавської); орієнтація на поліфункціональність діяльності вчителя музичного мистецтва; розуміння художньо-педагогічної освіченості як конкурентної переваги; розуміння інтерпретації твору як художньо-комунікативного процесу; врахуванні полікультурного контексту інтерпретації творів мистецтва, фортепіанних творів.

Побудовано модель методики формування художньо-педагогічної освіченості, методичною основою якої були педагогічні умови: наскрізна і дві поетапні. Наскрізна умова: *цілеспрямоване накопичення художньо-педагогічної інформації та її застосування в роботі над фортепіанними творами*. Методами наскрізної педагогічної умови: пізнавально-пошукові (*створення банку художньої інформації щодо твору; аналіз світоглядної позиції митців*) та методико-організаційні (*створення карти відповідності художньої інформації виконавським завданням; моделювання ситуацій творчого аналізу твору в контексті освітніх завдань*). Перша педагогічна умова: *запровадження поліхудожнього методичного супроводу в освітній процес фортепіанної підготовки, що реалізувалася впродовж поліхудожньо-установчого етапу*

формувального експерименту. Методами на цьому етапі були такі: *стимулювання синестезії почуттів; заміни модусів сприйняття та асоціацій; створення художньо-образного тезаурусу.* Друга педагогічна умова: *стимулювання до розкриття контексту твору задля вирішення функціональних освітніх завдань у фаховій діяльності* запроваджувалася на педагогічно-контекстному етапі. Методами й техніками були: *гейміфікація* освітнього процесу з метою формування здатностей майбутніх фахівців застосовувати інноваційні дидактичні та метакогнітивні педагогічно-саморегулятивні стратегії задля реалізації в майбутній фаховій діяльності художньо-комунікативного потенціалу музичних творів.

Розділ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІЧЕНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Дослідження рівня сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки (констатувальний експеримент)

На основі теоретичних положень проблеми дослідження, викладених у попередніх розділах дисертації, з метою визначення сучасного стану сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва впродовж другого семестру 2018–2019 н.р. нами було проведено *констатувальний* експеримент. Він відбувався на базі факультету музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

В експериментальній частині дослідження було задіяно 64 здобувачі денної форми навчання та 6 викладачів ОК «Основний музичний інструмент», «Спеціальний музичний інструмент» ЗВО. Констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи визначив перебіг та зміст формувального й контрольного етапів. Упродовж констатувального етапу ми обрали експериментальні заклади освіти; визначили критерії, показники та рівні сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва; розробили етапи експерименту, визначили його діагностичні методики й провели перший контрольний зріз. Мету та зміст етапів експериментальної роботи відображено в таблиці 1 (Додаток А).

Основному етапу констатувального експерименту передувало *попереднє* дослідження, в якому на основі рефлексії з теоретичних положень розвідок Л. Гаврилової & Л. Псарьової (2016), Н. Кашкадамової (2017), В. Москаленка (2013), Є. Назайкінського (1972), О. Ребрової (2013) з'ясовано низку питань,

як-от: наявність спрямованості циклу дисциплін фортепіанної підготовки до формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва, точки зору викладачів про вдосконалення фортепіанної підготовки здобувачів у процесі навчання у ЗВО, міркування студентів про рівень художньо-педагогічної освіченості студентів-піаністів у процесі фортепіанної підготовки на заняттях із дисциплін освітнього ступеню бакалавр («Основний музичний інструмент», «Спеціальний музичний інструмент»), а також на інших ОК, у змісті яких додатково можуть розглядатися питання якості фортепіанної підготовки у виконавському та художньо-педагогічному аспектах («Методика викладання музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти», «Інноваційні засади викладання музичного мистецтва в сучасній школі», «Аранжування та імпровізація», «Акомпанемент та ансамблева гра», «Історія еволюції художніх стилів зарубіжної музики», «Історія української музики», «Аналіз та інтерпретація музичних творів», «Методика і практика роботи з інструментальним ансамблем», «Виробнича (педагогічна) практика в основній школі», «Виробнича (педагогічна) практика в закладах спеціалізованої мистецької освіти (I-IV класи)», «Виробнича (педагогічна) практика в закладах спеціалізованої мистецької освіти (V-IX класи)»). Також було виявлено типові недоліки фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в аспекті художньо-педагогічної освіченості здобувачів.

Розмірковуючи про рівень сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки, необхідно наголосити на феномені художньо-педагогічної освіченості, який номінує мистецько-педагогічний феномен, пов'язаний із широким художнім світоглядом майбутніх учителів музичного мистецтва і виступає підґрунтям їх фахової виконавської майстерності, зокрема у фортепіанній підготовці. В освітньому процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва виявляється взаємодія трьох видів освіченості (музичної, педагогічної та художньої як полімистецької), яка є важливою сходинкою для формування у фахівців художньо-педагогічної компетентності, характеризується

процесуальним перебігом та умотивованістю здобувачів до розширення художнього світогляду, якого бракує в повному або бажаному обсязі. У такому контексті на проблемі художньо-педагогічної компетентності зосереджують свою увагу І. Боднарук (Боднарук, 2021), О. Гончарук (Гончарук, 2020), М. Іваничук (Іваничук, 2004), П. Кендзьор (Кендзьор, 2017) та ін.

Майбутні вчителі музичного мистецтва, у яких сформовано художньо-педагогічну освіченість, набувають здатностей: осмислювати культурні чинники виникнення художніх явищ (зміни стилів, інтеграцію та диференціацію видів мистецтва, полімодальності сприйняття мистецьких творів та ін.) для зростання якості виконавського та педагогічного інтерпретаційного процесу; стимулювати зацікавленість учнів творами мистецтва на основі презентації їх зв'язків із множинністю життєвих і соціокультурних реалій; виявляти художньо-мовний тезаурус у процесі компетентного пояснення образно-смислової сфери фортепіанних творів відповідно до їх художньо-естетичного та педагогічного потенціалу; до якісної інтерпретації фортепіанних творів та її впровадження на уроках музичного мистецтва й інтегрованого курсу «Мистецтво».

Під час перебігу попереднього дослідження нами було застосовано методи педагогічного спостереження, співбесіди, анкетування здобувачів освітніх рівнів «бакалавр», «магістратура», які навчаються в експериментальних для нашого дослідження ЗВО та співбесіди з членами експертної групи, до складу якої увійшли досвідчені педагоги цих установ, які викладають зазначені вище дисципліни навчального плану підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Усього нами було проаналізовано 64 результати опитувань респондентів, які наведено в Додатку Б.

Обробка всього масиву попереднього дослідження продемонструвала подібність результатів спостереження та співбесід із результатами проведеного нами анкетування. Отже, підсумки попереднього дослідження дали змогу виявити основні типові недоліки, класифікувати студентів щодо рівня сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

По завершенні попереднього дослідження розпочався *основний етап* констатувального експерименту, на якому нами було розроблено критерії, показники та рівні для оцінювання стану сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва. Розробка критеріальної структури художньо-педагогічної освіченості стала конкретизацією компонентної структури феномена та логічним продовженням результатів попереднього етапу експерименту.

У понятті критерію, поширеному в експериментальних педагогічних дослідженнях (С. Гончаренко, 1997; В. Кушнір, 2003; А. Маркова, 1995; С. Сисоєва, Т. Кристочук, 2009 та ін.), визначається такий його зміст, як індикатор оцінювання. Відповідно, у нашому дослідженні під критеріями ми розуміємо ознаки, які відображають оцінку змін, які спостерігаються у процесі формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва. Власне оцінювання регламентується конкретним мірилом – показниками або параметрами, які увиразнюють цілісність і завершеність явища, що досліджується, а також його кількісний вияв. У діалектиці міри й показників перша виступає у вигляді певної величини, а інші – доказом, оцінною характеристикою явища, зручною для формалізації подання інформації. За проявом показників ми будемо засвідчувати сформованість художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва та виявляти її зміст, що сприятиме визначенню наявної якості фортепіанної підготовки здобувачів. Отже, розробка системи показників сприятиме оцінюванню рівня сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва.

Використання поняття рівня в педагогічних дослідженнях відображає міру якості у професійному становленні особистості фахівця (Ван Лу, 2020; Гао Юань, 2020; З. Слєпкань, 2005; Чень Чень, 2020 та ін.). Рівні конкретизують систему показників феномену, що вивчається. Оцінка сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва здійснюється з урахуванням функцій феномену художньо-педагогічної освіченості, які

увиразнюються у процесі їх адаптації до освітнього процесу. Комплекс функцій феномену (професійно-світоглядну, соціокультурну та мотиваційно-творчу) конкретизований у компонентах феномену формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва, а саме: фахово-мотиваційного, культурно-інформаційного, художньо-семіотичного, інтерпретаційно-виконавського. На основі аналізу джерелознавчої бази з проблеми дослідження та досвіду фортепіанної підготовки студентів, відповідно до структури феномену художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва, ми визначили інтенціональний, когнітивний, контекстний, творчий критерії (табл. 3.1), які дають змогу визначити рівень сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва.

Таблиця 3.1

Критерії сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва

Компоненти сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва	Критерії сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва
фахово-мотиваційний	інтенціональний
культурно-інформаційний	когнітивний
художньо-семіотичний	контекстний
інтерпретаційно-виконавський	творчий

Перший компонент структури художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в нашому дослідженні отримав назву «фахово-мотиваційний». Для його оцінювання було обрано *інтенціональний критерій*, який дозволив визначити зацікавленість здобувачів видами мистецтва та художньою культурою людства в цілому, спрямованість на пізнання взаємодії між видами мистецтв у контексті фахового становлення та фортепіанної підготовки. Під час визначення даного критерію нами було враховано міркування П. Герчанівської про інтенціональність як «головну властивість

людської свідомості – спрямованість на деякий предмет» (Герчанівська, 2015: 77) та Н. Гарипової про конституювання предмету розгляду відповідно до його способів даності (Гуссерль, Гарипова, 2010, с. 223).

Вважалося, що розвиток фахово-мотиваційного компонента художньо-педагогічної освіченості потребує умотивованості майбутніх фахівців на розширення художньої поінформованості, кругозору, світогляду; їх зацікавленості художньої культурою та культурологічними знаннями як основою фахової компетентності.

Показниками даного критерію стали:

- ступінь умотивованості на розширення знань із різних видів мистецтва;
- міра пізнавально-пошукової активності щодо застосування поліхудожніх явищ в освітньому процесі й навчанні гри на фортепіано.

Зазначені показники оцінювали такі елементи художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва, як: інтерес до художньої культури й різних видів мистецтва та пізнавально-пошукова ініціатива в галузі полімистецької проблематики та художньої культури. Показники даного критерію оцінювалися за допомогою комплексу методів і засобів діагностики: анкетування, спостереження, бесіди, тестування, експертна оцінка, творчі завдання, математичні методи для статистичної обробки результатів вивчення рівнів сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва.

Другим компонентом дослідження структури художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва було визначено «культурно-інформаційний». Для його оцінювання ми обрали *когнітивний критерій*, який дозволив визначити наявність у здобувачів культурологічної, історичної, філософсько-естетичної освіченості, їх розуміння суспільних функцій мистецтва в історичному контексті. На визначення даного критерію здійснили вплив положення розвідок із філософії культури й мистецтва, зокрема концепцій культуротворчої діяльності людини – Р. Барта (Барт, 2001), М. Бахтіна (Бахтін, 1975), Г. Гадамера (Гадамер, 1988), Е. Гуссерля (Гуссерль,

2009), Ж. Дерріди (Дерріда, 2008), Ю. Лотмана (Лотман, 1998), В. Мовчан (Мовчан, 2011) та ін. Вважалося, що розвиток культурно-інформаційного компонента потребує знань культурологічного, історичного, філософсько-естетичного смислу; їх зорієнтованість у проблемі функцій мистецтва в сучасному світі та історичній ретроспективі. Під час розробки даного критерію також ураховувалися теоретичні ідеї досліджень мислення музиканта-виконавця, його операційності, логіки та специфіки в інтерпретації М. Давидова (Давидов, 2010), В. Самітова (Самітов, 2010).

Показниками даного критерію стали:

- усвідомлення соціокультурних основ художньо-освітнього процесу;
- художньо-мисленнєва операційність у розв'язанні художньо-педагогічних завдань на основі фортепіанної підготовки (доцільність вибору репертуару тощо).

Зазначені показники оцінювали такі складники художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва: культурологічна поінформованість; художньо-функціональна зорієнтованість, отже, знаннявий ґрунт щодо культурно-історичних, філософсько-концептуальних чинників, що впливали на динаміку зміни стилів, на художній світогляд того або того композитора, виконавця тощо.

Для оцінки зазначених показників нами було застосовано методи: анкетування, пошуково-творчі завдання, теоретичне моделювання, спостереження, експертна оцінка, самооцінка, математичні методи дослідження для статистичної обробки результатів вивчення рівнів сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва.

Третій компонент структури художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в нашому дослідженні отримав назву «художньо-семіотичний». Для його оцінювання було обрано *контекстний критерій*, який дозволив визначити наявність у здобувачів освіченості у знаково-сміслових, семіотичних (знакових) та семантичних (сміслових) атрибутах, створених упродовж еволюції розвитку мистецтва, приміром,

архітипових музичних інтонацій та їх життєвого еквіваленту; засобах виразності різних видів мистецтва, які передають певні характерні риси образу, що стає зручним педагогічним засобом під час опрацювання образу фортепіанного твору. У процесі розробки змісту даного критерію ми орієнтувалися на ідеї розмаїття форм інтерпретації продукту художньої творчості, відкритого прочитання твору, відкритої інтерпретації (Бензюк, 2017); віртуального духовного простору будь-якого художнього тексту (Арановський, 2006); становлення методології інтермедіального аналізу тексту у світлі міждисциплінарних досліджень (Тишуніна, 2001); взаємозв'язку смислів і образів в образотворчому мистецтві (Вараксін, 2021); герменевтики творів мистецтва в контексті завдань української художньої педагогіки (Шип, 2014); музичного мовлення в семіозисі художньої культури України (П'ятницька, 2018), феномену аутентичного виконання (Савенко, 2000); художньо-образної функції кольористики (Коваль, 2007) та ін.

Вважалося, що розвиток художньо-семіотичного компоненту художньо-педагогічної освіченості потребує знання мов видів мистецтва, а також сформованість тезаурусу, що дає можливість зрозуміти смислове наповнення символів і знакових форм мистецьких творів.

Показниками даного критерію стали:

- ступінь розуміння мови різних видів мистецтва (образів, символів) та їх застосування в наведенні аналогій та асоціативних зв'язків в роботі над образом твору;
- міра володіння семіотико-семантичним тезаурусом та його застосування в роботі над фортепіанними творами.

Зазначені показники оцінювали такі елементи художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва, як поліхудожня зорієнтованість, яка охоплює знання мов видів мистецтва, та семіотико-семантичний тезаурус, що уможливорює здатність розуміння смислового наповнення символів і знакових форм мистецьких творів. Показники даного критерію оцінювалися за допомогою комплексу методів і засобів діагностики:

анкетування, спостереження, бесіди, тестування, експертна оцінка, творчі завдання, математичні методи для статистичної обробки результатів вивчення рівнів сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва.

Четвертим компонентом дослідження структури художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва було визначено «інтерпретаційно-виконавський». Для його оцінювання ми обрали *творчий критерій*, який дозволив визначити наявність у здобувачів освіченості у площині міжвидової художньо-образної асоціативності та методики адаптації художньої образності виконавства до завдань педагогічного процесу. Під час розробки змісту цього критерію ми спиралися на наукові положення досліджень з методики навчання мистецтва в основній школі (Масол, 2012), палітри художньо-педагогічних технологій (Масол, 2015), теорії та практики загальної мистецької освіти (Масол, 2006; Отич, 2010; Рудницька, 2002). Питанням художньо-образної асоціативності, кодування й розкодування, а також педагогічної спрямованості виконавських завдань присвятили свою увагу О. Афоніна (Афоніна, 2018), Л. Белякова (Белякова, 2010), М. Гнатюк (Гнатюк, 2016), К. Лозенко (Лозенко, 2016), О. Рахманова (Рахманова, 2019), Чжоу Є (Чжоу, 2020), Лю Кешуан (2017) та ін.

Вважалося, що розвиток інтерпретаційно-виконавського компонента потребує досвіду впровадження у практику роботи над фортепіанним твором полімодальних художніх уявлень, стимулювання полісенсорного відчуття, які сприяють якісній інтерпретації музики; розуміння, що художня образність виконання твору може бути зумовлена як саме уявленнями виконавця, його ставленням до твору, індивідуальними творчими властивостями, так і чітким розумінням освітніх перспектив виконання твору у розв'язанні художньо-естетичних педагогічних завдань.

Показниками даного критерію стали:

- виявлення художньо-образних асоціацій;

- самостійність застосування відповідного методичного ресурсу в художньо-інтерпретаційному процесі.

Зазначені показники оцінювали такі складники художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва: полісенсорні уявлення (наявність певних асоціативних зв'язків); художня образність виконавства та її спрямованість на педагогічну проєкцію. Для оцінки зазначених показників нами було застосовано методи: анкетування, пошуково-творчі завдання, моделювання етапів роботи над виконавською інтерпретацією твору, спостереження, експертна оцінка, самооцінка, математичні методи дослідження для статистичної обробки результатів вивчення рівнів сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва.

Наочно критеріальний апарат дослідження структури художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва представлено в таблиці 2 (Додаток В).

Методичне забезпечення констатувального експерименту з формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки визначила шкала оцінювання, розроблена за діагностичними методиками, на основі якої нами було встановлено чотири рівні сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва: початковий, середній, достатній, високий рівні.

Початковий рівень сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва характеризується недостатністю умотивованості на розширення знань із різних видів мистецтва; спорадичністю вияву пізнавально-пошукової активності щодо застосування поліхудожніх явищ в освітньому процесі й навчанні гри на фортепіано. Для початкового рівня сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва притаманні відсутність глибокого усвідомлення соціокультурних основ художньо-освітнього процесу й розуміння художньо-мисленнєвої операційності у розв'язанні художньо-педагогічних завдань на основі фортепіанної підготовки (доцільності вибору репертуару тощо). Такий

рівень вирізняється низьким ступенем розуміння мови різних видів мистецтва (образів, символів), епізодичністю їх застосування в наведенні аналогій та асоціативних зв'язків у роботі над образом твору; відсутністю володіння семіотико-семантичним тезаурусом та застосування його в роботі над фортепіанними творами. Здобувачі даного рівня не спроможні виявляти художньо-образні асоціації та самостійно застосовувати відповідний методичний ресурс у художньо-інтерпретаційному процесі.

Середній рівень сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва характеризується епізодичністю вияву умотивованості на розширення знань із різних видів мистецтва; прагнення до вияву пізнавально-пошукової активності щодо застосування поліхудожніх явищ в освітньому процесі й навчанні гри на фортепіано. Творчо-педагогічна діяльність здобувачів цього рівня визначається частковим усвідомленням соціокультурних основ художньо-освітнього процесу; несистематичністю розуміння художньо-мисленнєвої операційності в розв'язанні художньо-педагогічних завдань на основі фортепіанної підготовки (доцільності вибору репертуару тощо). Майбутні вчителі музичного мистецтва цього рівня ситуативно прагнуть до розуміння мови різних видів мистецтва (образів, символів) та їх застосування в наведенні аналогій і асоціативних зв'язків у роботі над образом твору; у них є несформовані навички застосування в роботі над фортепіанними творами семіотико-семантичного тезаурусу. Під час виконання творчо-педагогічних завдань здобувачі цього рівня фрагментарно виявляють художньо-образні асоціації та самостійне застосування відповідного методичного ресурсу в художньо-інтерпретаційному процесі.

Достатній рівень сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва характеризується постійним виявом умотивованості на розширення знань із різних видів мистецтва, однак супроводжується невпевненістю щодо їх використання в майбутній роботі; нестійким прагненням до пізнавально-пошукової активності щодо застосування поліхудожніх явищ в освітньому процесі й навчанні гри на фортепіано. У

студентів цього рівня сформованості художньо-педагогічної освіченості спостерігається часткова поверховість в усвідомленні соціокультурних основ художньо-освітнього процесу; епізодична помилковість розуміння художньо-мисленнєвої операційності у розв'язанні художньо-педагогічних завдань на основі фортепіанної підготовки (доцільності вибору репертуару тощо). Такі студенти прагнуть до розуміння мови різних видів мистецтва (образів, символів), однак не завжди виявляють готовність її застосування в наведенні аналогій та асоціативних зв'язків у роботі над образом твору; у них сформоване володіння семіотико-семантичним тезаурусом, однак його застосування в роботі над фортепіанними творами не є системним. Для достатнього рівня сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва притаманні поодинокі помилки у виявленні художньо-образних асоціацій та самостійного застосування відповідного методичного ресурсу в художньо-інтерпретаційному процесі.

Високий рівень сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва характеризується стійким виявом умотивованості на розширення знань із різних видів мистецтва; сталим виявом пізнавально-пошукової активності щодо застосування поліхудожніх явищ в освітньому процесі й навчанні гри на фортепіано. Респонденти цього рівня демонструють усвідомлення соціокультурних основ художньо-освітнього процесу; володіють системністю художньо-мисленнєвої операційності в розв'язанні художньо-педагогічних завдань на основі фортепіанної підготовки (доцільності вибору репертуару тощо). Такі студенти здатні розуміти мови різних видів мистецтва (образів, символів) та використовують здобуті знання в наведенні аналогій і асоціативних зв'язків у роботі над образом твору; у них сформоване володіння обсяжним семіотико-семантичним тезаурусом. Стабільно та яскраво здобувачі даного рівня сформованості художньо-педагогічної освіченості виявляють художньо-образні асоціації та здатність до самостійного застосування відповідного методичного ресурсу в художньо-інтерпретаційному процесі.

До *основного етапу* констатувального експерименту були залучено студентів освітнього рівня «бакалавр» спеціальностей 025 «Музичне мистецтво», 014 «Середня освіта. Музичне мистецтво». Усього в експерименті брали участь 64 особи. Дослідження проводилося під час індивідуальних занять з ОК: «Основний музичний інструмент», «Спеціальний музичний інструмент», а також додатково на інших дисциплінах («Методика викладання музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти», «Інноваційні засади викладання музичного мистецтва в сучасній школі», «Аранжування та імпровізація», «Акомпанемент та ансамблева гра», «Історія еволюції художніх стилів зарубіжної музики», «Історія української музики», «Аналіз та інтерпретація музичних творів», «Методика і практика роботи з інструментальним ансамблем», «Виробнича (педагогічна) практика в основній школі», «Виробнича (педагогічна) практика в закладах спеціалізованої мистецької освіти (I-IV класи)», «Виробнича (педагогічна) практика в закладах спеціалізованої мистецької освіти (V-IX класи)». Під час експериментального дослідження було визначено експертну групу, до складу якої входили викладачі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», які відповідають кадровим вимогам пп. 37, 38 чинних Ліцензійних умов, мають досвід роботи в педагогічному ЗВО не менше п'яти років та забезпечують високу якість освітнього процесу.

Перебіг констатувального експерименту дозволив здійснити комплексний аналіз результатів через моніторинг ступеня сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва у здобувачів досліджуваних груп; рівневий аналіз – на основі відстеження формування у здобувачів компонентів художньо-педагогічної освіченості; порівняльний аналіз – у процесі виявлення та зіставлення рівнів сформованості художньо-педагогічної освіченості респондентів експериментальних і контрольних груп. Методичну карту констатувального експерименту подано в Таблиці 3 (Додаток В). Розглянемо детальніше застосування діагностичних методик, застосованих для проведення основного етапу констатувального експерименту, проаналізуємо

його результати на основі наведених вище критеріїв і показників феномену, що досліджується. Для цього нами було здійснено розподіл респондентів на КГ та ЕГ.

Вихідний рівень сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва за *інтенціональним критерієм* на цьому етапі експерименту був визначений нами за допомогою комплексу методів і діагностичних методик. Було застосовано педагогічне спостереження, оцінку незалежних експертів; здійснювалися діагностики на заняттях з експериментальних дисциплін, зокрема: тест для визначення ступеня умотивованості на розширення знань із різних видів мистецтва (модифікація тесту Чень Бо, 2017), анкета для визначення міри пізнавально-пошукової активності щодо застосування поліхудожніх явищ в освітньому процесі й навчанні гри на фортепіано (модифікація анкети Чжоу Є за П. Юслином та П. Лауккою (P. Juslin & P. Laukka, 2020), а також творчо-діагностичне завдання для визначення рівня сформованості фахово-мотиваційного компонента художньо-педагогічної освіченості (модифікація діагностики Чжоу Є, 2020) (Додаток Д). На нашу думку, інтенціональний критерій дозволяє визначити зацікавленість здобувачів видами мистецтва та художньою культурою людства в цілому, їх спрямованість на пізнання взаємодії між видами мистецтв у контексті фахового становлення й фортепіанної підготовки зокрема.

Для діагностики ступеня умотивованості на розширення знань із різних видів мистецтва нами було проведене тестування для визначення ступеня умотивованості на розширення знань із різних видів мистецтва (модифікація тесту Чень Бо, 2017), яке допомогло виявити ступінь зацікавленості майбутніми вчителями музичного мистецтва змістом різних видів мистецтва, проблемою використання міжвидової мистецької інформації у фортепіанній підготовці, інтересу до мистецтва різних історичних епох. Зазначимо, що змістове поле даної тестової діагностики містило питання, спрямовані на професійну свідомість майбутнього вчителя музичного мистецтва, конкретизовану у площинах втілення виразності образу фортепіанного твору на основі засобів

виразності системи видів образотворчого мистецтва, проблеми синестезії як основи інтегративного художнього процесу, занурення до міжвидової художньої цілісності певного історико-культурного періоду, набуття досвіду мультимедіального синтезу текстів різних видів мистецтв та різних культур. Зазначимо, що сьогодні українськими науковцями розвивається теорія мультимедіальності як композиційно-драматургічного принципу організації художнього цілого, єдність текстів різних видів мистецтва, синтез мистецтв, звукових і вербальних репрезентантів різних видів культури, засобів композиторської техніки (Бакумець, 2021). Зміст завдання та аналіз результатів наведено в Додатку Д. На основі розрахунку середньої арифметичної величини засвідчуємо загальний недостатній рівень сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва, що спонукало нас до використання методів і прийомів стимулювання педагогічного впливу на міжвидово-мистецький фахово-мотиваційний контекст формування базової основи художньо-педагогічної компетентності.

Для діагностики міри пізнавально-пошукової активності щодо застосування поліхудожніх явищ в освітньому процесі й навчанні гри на фортепіано було здійснено анкетування (модифікація анкети Чжоу Є за П. Юслином та П. Лауккою (P. Juslin & P. Laukka, 2020), яке проводилося на заняттях з експериментальних ОК, що допомогло з'ясувати здатність здобувачів здійснювати пошукову роботу для формування інтегративного художнього світогляду, пошук і застосовування в освітньому процесі інформації про види мистецтва, адаптацію цих знань до виконання фортепіанних творів. Завдання анкети були сфокусовані на усвідомленні здобувачами ролі різних видів мистецтв у житті, актуальності набуття міждисциплінарних знань, власної пошукової активності в царині міжвидової мистецької інтеграції, розуміння багатоплановості музичного образу фортепіанного твору, досвідченості у втіленні феноменів аудіовізуального синтезу, звукообразів. У цьому контексті нам імponує позиція дослідження Ван Лу (Ван Лу, 2020), в якому конституюваний світоглядно-інтенціональний критерій, зокрема втілення у

творі певного світогляду як комплексу інформації про світ, буття, природу, стосунки тощо (Ван Лу, 2020, с. 143). Зміст завдання та аналіз результатів наведено в Додатку Д. Отримані дані свідчать про загальний недостатній рівень сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва, що спонукало нас до використання методів і прийомів стимулювання педагогічного впливу на пізнавально-пошуковий фахово-мотиваційний контекст формування базової основи художньо-педагогічної компетентності.

Для діагностики стану сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва за першим критерієм було проведено творчо-діагностичне завдання для визначення рівня сформованості фахово-мотиваційного компонента (модифікація діагностики Чжоу Є, 2020) на експериментальних ОК. Зміст творчого завдання складало заповнення індивідуального щоденника виконавського опрацювання твору, самоаналізу, що припускало під час самоаналізу фортепіанного твору його розподіл твори на смислові підрозділи, відповідно до процесу відпрацювання. Виконання завдання містило хронометражне вимірювання його виконання й оцінювалось експертами за такою пропозицією: 1. Доберить фортепіанний твір та твори інших видів мистецтва, подібні за емоційно-образною сферою, композиційними особливостями, жанрово-стильовими ознаками; 2. Позначте епізод твору, який опрацьовується; вкажіть частину і такти твору; 3. Опишіть систему композиторських виражальних засобів твору; 4. Порівняйте систему композиторських виражальних засобів твору із системами зображальних і виражальних засобів творів, відібраних Вами для міжвидового асоціативного ряду; 5. Опишіть алгоритм Вашої технічної роботи над системою виконавських виражальних засобів Вашого інтерпретаційного рішення твору; 6. Опишіть індивідуальні ментально-регуляційні прийоми, які Ви застосовуєте задля виконання визначених художньо-інтерпретаційних завдань з актуалізацією міжвидових мистецьких уявлень, спогадів, думок, психологічного самоналаштування тощо. Додатково до цих обов'язкових «кроків» розв'язання

завдання, було рекомендовано написати будь-які загальні коментарі щодо сформованості в учасника експерименту фахово-мотиваційного компонента художньо-педагогічної освіти.

Для організації роботи експертів було розроблено критерії оцінювання індивідуального щоденника виконавського опрацювання твору: зацікавленість здобувачів художньою культурою та різними видами мистецтва, а також наявність пізнавально-пошукової ініціативності в галузі полімистецької проблематики. Аналіз результатів оцінювання наведений у Додатку Д. Результати його виконання свідчать про загальний недостатній рівень сформованості художньо-педагогічної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, що спонукало нас до використання методів і прийомів стимулювання педагогічного впливу на інтенціональний критерій формування базової основи художньо-педагогічної компетентності.

Загальні середньоарифметичні дані щодо сформованості показників інтенціонального критерію на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 5 (Додаток Д). Викладені результати доводять, що умотивованість майбутніх фахівців на розширення художньої поінформованості, кругозору, світогляду; їх зацікавленість художньою культурою та культурологічними знаннями як основою фахової компетентності переважно знаходяться на початковому – 53,13 % респондентів КГ і 56,25 % респондентів ЕГ рівнях.

Вихідний рівень сформованості художньо-педагогічної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва за *когнітивним критерієм* на цьому етапі експерименту був визначений нами за допомогою комплексу методів і діагностичних методик. Було застосовано педагогічне спостереження, оцінку незалежних експертів; здійснювалися діагностики на заняттях з експериментальних освітніх компонентів, зокрема: опитувальник для визначення ступеня усвідомлення соціокультурних основ художньо-освітнього процесу, діагностична карта для самооцінювання художньо-мисленнєвої операційності в розв'язанні художньо-педагогічних завдань на основі фортепіанної підготовки (доцільність вибору репертуару тощо), а також творчо-

діагностичне тестування для визначення рівня сформованості культурно-інформаційного компонента художньо-педагогічної освіченості (Додаток Е). На нашу думку, когнітивний критерій дозволяє визначити наявність у здобувачів культурологічної, історичної, філософсько-естетичної освіченості, розуміння ними суспільних функцій мистецтва в історичному контексті.

Для діагностики ступеня усвідомлення соціокультурних основ художньо-освітнього процесу нами було проведено опитування, що допомогло виявити спрямованість здобувачів до освіченості в питаннях культурологічного змісту фортепіанного мистецтва та педагогіки, впливу історико-культурного процесу на жанрово-стильові, інтонаційні, концептуальні особливості фортепіанних творів. Змістовий фокус опитування був акцентований на площині генерації кожною епохою власної парадигми для оцінки художньо-освітнього процесу, впливу історико-культурного процесу на жанрово-стильовий зміст творів видів мистецтв, потреби здобувачів у пізнанні історико-культурного контексту для набуття досвіду розуміння художньо-педагогічного змісту фортепіанної музики та опрацюванні фортепіанного твору як знакової системи, навичок інтерпретації художнього тексту фортепіанного твору з точки зору його смислу та значення в культурі, а також навичок ототожнення, аналогій і пошуку паралелей із різними видами мистецтва як способу опрацювання фортепіанного твору. Зокрема, світоглядні засади романтичної інтерпретації М. Лисенком жанру фортепіанної мініатюри осмислені Г. Ніколаї (Ніколаї, 2010, с. 129). Фактуру Ф. Шопена як звукову пам'ять епох розглянув (Школярєнко, 2017, с. 46). Зміст завдання та аналіз результатів наведено в Додатку Д. На основі розрахунку середньої арифметичної величини засвідчуємо загальний недостатній рівень сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва, що спонукало нас до використання методів і прийомів стимулювання педагогічного впливу на пізнавальний культурно-інформаційний контекст формування базової основи художньо-педагогічної компетентності.

Для діагностики художньо-мисленнєвої операційності у розв'язанні художньо-педагогічних завдань на основі фортепіанної підготовки (доцільність

вибору репертуару тощо) було застосовано однойменну діагностичну карту, вирішення якої проводилося на заняттях з експериментальних ОК і допомогло з'ясувати сформованість мисленнєвої художньо-функціональної зорієнтованості здобувачів. Учасники експерименту отримали пропозиції самооцінювання за рівневою шкалою власних навичок, систематизованих за видами художньо-мисленнєвих операцій: визначення феномену, розуміння й вербалізація, осмислювання, генералізація, узагальнення, ідентифікація та диференціація, інтеграція, класифікація, ототожнення, аналогія, пошук асоціацій та ін. Такі операції охоплювали поле виконавських і педагогічних завдань опанування фортепіанного твору, як-от: художньо-проблемна ситуація для досягнення виразного інструментального інтонування, художні завдання з виконавського опрацювання твору, художня ідея фортепіанного твору, художній задум виконавської інтерпретації фортепіанного твору, застосування під час опрацювання фортепіанного твору різних прийомів художньої трансдукції, осмислення системи виконавських технічних засобів для втілення художнього образу фортепіанного твору та засобів виконавського втілення драматургії фортепіанного твору, смислової ієрархізації сполучення у творі виконавських засобів виразності (агогіка, артикуляція, динаміка, штрихова техніка, темброва експресія), виразного виконавського втілення архітектонічності та процесуальності процесу розгортання музичної форми твору, ідентифікації та доцільної диференціації композиторського й виконавського мислення в інтерпретації твору. Враховувалися також навички корекції технічного й художнього в контексті розбудови загальної виконавської концепції фортепіанного твору, художньо-педагогічних завдань фортепіанної підготовки за рівнем складності, художньо-педагогічних знань про фортепіанне мистецтво як складової світової культури, фортепіанного мистецтва і педагогіки з художньо-педагогічним ресурсом інших видів мистецтв, вибору репертуару відповідно до творчої особистості учня та його технічного розмаїття, готовність розвивати художньо-мисленнєву операційність в інтегрованому навчанні мистецтва учнів ЗЗСО.

Систематизацію найважливіших для фортепіанної підготовки фахівців мисленнєвих операцій було здійснено з урахуванням досвіду розробки мисленнєвих прийомів у процесі інтегрованого навчання школярів Л. Масол (Масол, 2015). Зміст завдання та аналіз результатів наведено в Додатку Д. Отримані дані свідчать про загальний недостатній рівень сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва, що спонукало нас до використання методів і прийомів стимулювання педагогічного впливу на художньо-функціональний культурно-інформаційний контекст формування базової основи художньо-педагогічної компетентності.

Для діагностики стану сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва за другим критерієм було проведено творчо-діагностичне тестування для визначення рівня сформованості культурно-інформаційного компонента художньо-педагогічної освіченості на експериментальних ОК. Зміст творчого завдання складало здійснення письмового аналізу одного обраного з рекомендованого списку фортепіанних творів за таким алгоритмом: 1. Представити соціокультурний контекст втілення у фортепіанному творі пануючої художньої ідеї (національного, пори року, циклічність, сюїтність, узагальнена програмність, образотворче та декоративно-ужиткове мистецтво, каліграфічний живопис, поезія хоку, література, кіномистецтво, театр, хореографія, композиційні техніки авангарду; стильова рефлексія, жанрова рефлексія); 2. Прогнозувати Ваші художньо-мисленнєві операції у вирішенні завдань художньо-інтерпретаційного процесу опрацювання твору, мотивувати вибір цих операцій. Зазначимо, що подана алгоритмізація, на наш погляд, сприяє усвідомленій презентації як наявних знань здобувачів про фортепіанну спадщину в контексті світового та національного історико-культурного процесу, так і вмінь вирішувати педагогічно спрямовані виконавські завдання різного ступеня складності. Аналіз результатів оцінювання наведений у Додатку Д. Результати його виконання свідчать про загальний недостатній рівень сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва, що спонукало нас до використання методів і

прийомів стимулювання педагогічного впливу на когнітивний критерій формування базової основи художньо-педагогічної компетентності.

Загальні середньоарифметичні дані щодо сформованості показників когнітивного критерію на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 6 (Додаток Е). Викладені результати доводять, що усвідомлення соціокультурних основ художньо-освітнього процесу; художньо-мисленнєва операційність у розв'язанні художньо-педагогічних завдань на основі фортепіанної підготовки переважно знаходяться на початковому – 65,63 % респондентів КГ і 62,50 % респондентів ЕГ рівнях.

Вихідний рівень сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва за *контекстним критерієм* на цьому етапі експерименту був визначений нами за допомогою комплексу методів і діагностичних методик. Було застосовано педагогічне спостереження, оцінку незалежних експертів; здійснювалися діагностики на заняттях з експериментальних освітніх компонентів, зокрема: авторський опитувальник для визначення ступеня розуміння мови різних видів мистецтва (образів, символів) та їх застосування в наведенні аналогій та асоціативних зв'язків у роботі над образом твору, тест на поодинокий або множинний вибір для визначення міри володіння семіотико-семантичним тезаурусом та його застосування в роботі над фортепіанними творами (адаптація методики Чень Бо (Чень, 2017), проведений у гугл-формі), а також творчо-діагностичне завдання для визначення рівня сформованості художньо-семіотичного компонента художньо-педагогічної освіченості «Понятійний словник-таблиця» (Додаток Ж). На нашу думку, контекстний критерій дозволяє визначити наявність у здобувачів знання мови видів мистецтва, а також сформованість тезаурусу, що дає можливість зрозуміти смислове наповнення символів і знакових форм мистецьких творів.

Для діагностики ступеня розуміння мови різних видів мистецтва (образів, символів) та їх застосування в наведенні аналогій та асоціативних зв'язків у роботі над образом твору нами було проведено однойменне опитування, яке

допомогло виявити освіченість майбутніх учителів музичного мистецтва в питаннях міжвидових мистецьких асоціацій, здатності здобувачів до усвідомлення полісемічного багатства художнього образу фортепіанного твору. Змістове поле опитувальника охоплювало розуміння студентами подібності форм і масштабів архітектурних споруд до музичної форми та композиції фортепіанного твору, розробки кольору й фактури будівельних матеріалів – гармонічного плану та його фактурних особливостей, архітектурного образу величних і грандіозних будинків – епічної образної сфери з її узагальненими філософськими образами, а витончених та елегантних споруд – ліричної образної сфери, символіки музичного романтизму та імпресіонізму, прикрас у давньогрецьких ордерах – мелізматичі в музичній тканині. На розсуд учасників експерименту виносилися питання ускладненої конструкції, великої кількості прикрас, контрастних форм, емоційної насиченості образів у всіх видах мистецтв доби бароко; порівняння полісемії художнього образу фортепіанного твору з округлою скульптурою, мистецтва рельєфу – з нерівнозначністю засобів музичної виразності, образно-символічного світу пізньоромантичного фортепіанного мистецтва – з образами експресіоністичної скульптури, масштабності та драматургічного значення коди у фортепіанному концерті – з фресковістю, принцип багатосаровості в олійному живописі – з фактурною специфікою поліфонічного фортепіанного твору, драматургічного розгортання великих фортепіанних циклів (прелюдій, етюдів-картин, п'єс, сюїт, програмних циклів тощо) – зі знаковістю давньогрецького вазопису із зображенням на поверхні посуду міфологічних та історичних сюжетів та ін., що підтверджувало ступінь відкритості до набуття асоціативного досвіду. У цьому контексті нам імпонує думка Н. Тішуніної про «"поліглотизм" будь-якої культури (термін Лотмана) і водночас уявлення про «поліглотизм» будь-якого художнього твору» (Тішуніна, 2001). Зміст завдання та аналіз результатів наведено в Додатку Ж. На основі розрахунку середньої арифметичної величини засвідчуємо загальний недостатній рівень сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва, що спонукало нас до використання методів і

прийомів стимулювання педагогічного впливу на мультимедіальний художньо-семіотичний контекст формування базової основи художньо-педагогічної компетентності.

Для діагностики міри володіння семіотико-семантичним тезаурусом та його застосування в роботі над фортепіанними творами було проведено тестування на поодинокий або множинний вибір (адаптація методики Чень Бо (Чень, 2017), проведений у гугл-формі), яке проводилося на заняттях з експериментальних ОК і допомогло з'ясувати здатність здобувачів упроваджувати актуальний семіотико-семантичний тезаурус у роботу над фортепіанними творами. Обраний нами тип тестування найбільш влучно дозволив виявити глибину знань і номінативний досвід у феноменах інтерпретації, автентичного виконання фортепіанного твору, музичної нотації твору XX – початку XXI століття, підготовленого фортепіано, сучасної манери гри, герменевтики, музичного тексту, знаку та його змісту, музичних інтонаційних знаків, музичного семіозису, музичної мови, інтертекстуальності, поліхудожнього твору, інтермедіальності. Зміст завдання та аналіз результатів наведено в Додатку Ж. Отримані дані свідчать про загальний недостатній рівень сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва, що спонукало нас до використання методів і прийомів стимулювання педагогічного впливу на поняттєвий художньо-семіотичний контекст формування базової основи художньо-педагогічної компетентності.

Для діагностики стану сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва за третім критерієм було проведено творчо-діагностичне завдання для визначення рівня сформованості художньо-семіотичного компонента «Понятійний словник-таблиця» на експериментальних ОК. Завдання передбачало оцінку власного рівня сформованості художньо-семіотичного компонента на основі визначення понять, які відображають проблематику виконавського опанування музичної мови твору: музично-риторичні фігури, зорові асоціації, зорово-пластичні образи музичного мистецтва, естетична програма епохи, специфіка музичної мови фортепіанної

музики, музичне мислення зримими образами, пластичність музичного образу, музична інтонація, смислове бачення твору, емоційна психологічна сутність зорової асоціації, музичний індекс, музичний символ, музичний смислогенезис, музично-слухові відчуття, художня ідея, інтонаційні структури формульного типу, присвоєння слухачем змодельованого руху, музичне інтерпретування, композиторське інтонування, виконавське інтонування, музично-інтонаційний тезаурус інтерпретатора, еталонні слухові уявлення музичного твору, розуміння музичного твору, інструменти розуміння музичного твору, інтонаційно-репродуктивний напрямок пізнання твору, інтонаційно-продуктивний напрямок пізнання твору, композиційно-драматургічна ідея, семантична ідея.

Аналіз результатів оцінювання наведений у Додатку Ж. Результати його виконання свідчать про загальний недостатній рівень сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва, що спонукало нас до використання методів і прийомів стимулювання педагогічного впливу на контекстний критерій формування базової основи художньо-педагогічної компетентності.

Загальні середньоарифметичні дані щодо сформованості показників контекстного критерію на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 7 (Додаток Ж). Викладені результати доводять, що ступінь розуміння мови різних видів мистецтва (образів, символів) та їх застосування в наведенні аналогій та асоціативних зв'язків у роботі над образом твору; міра володіння семіотико-семантичним тезаурусом та його застосування в роботі над фортепіанними творами переважно знаходяться на початковому – 62,50 % респондентів КГ і 65,63 % респондентів ЕГ рівнях.

Вихідний рівень сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва за *творчим критерієм* на цьому етапі експерименту був визначений нами за допомогою комплексу методів і діагностичних методик. Було застосовано педагогічне спостереження, оцінку незалежних експертів; здійснювалися діагностики на заняттях з експериментальних освітніх компонентів, зокрема: опитувальний тестовий

аркуш для визначення рівня сформованості вмінь виявлення художньо-образних асоціацій, анкета для визначення ступеня самостійності застосування відповідного методичного ресурсу в художньо-інтерпретаційному процесі, а також творчо-діагностичне анкетування для визначення рівня сформованості інтерпретаційно-виконавського компонента художньо-педагогічної освіченості (Додаток II). На нашу думку, творчий критерій дозволяє визначити наявність у здобувачів освіченості у площині міжвидової художньо-образної асоціативності та методики адаптації художньої образності виконавства до завдань педагогічного процесу.

Для діагностики рівня сформованості вмінь виявлення художньо-образних асоціацій нами було проведено опитувальний тестовий аркуш для визначення вмінь виявлення художньо-образних асоціацій, який допоміг виявити здатність майбутніх учителів музичного мистецтва до інтерпретаційної кодомовної роботи з фортепіанним твором, опору на асоціативний досвід, зв'язок між змістом фортепіанного образу та виконавською семантикою інтерпретатора. Зокрема, інтерпретаційно-виконавські вміння майбутніх учителів музичного мистецтва висвітлювались у відповідях на запитання: про вияв в інтерпретації історико-культурного розуміння змісту тексту та його культурних кодів; художньо-образні асоціації, які виникають на граматичному рівні твору та їх вплив на інтерпретацію; зміст роботи над розвитком умінь виявляти художньо-образні асоціації духовного змісту твору; врахування в роботі над інтерпретаційним планом (виконавським та педагогічним) фортепіанної спадщини українських і зарубіжних композиторів змісту конотативних моделей кодування; досвід актуалізації у виконавському (педагогічному) втіленні тексту фортепіанного твору емоційної барви певної художньої асоціації та ін. Зміст завдання та аналіз результатів наведено в Додатку II. На основі розрахунку середньої арифметичної величини засвідчуємо загальний недостатній рівень сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва, що спонукало нас до використання методів і прийомів стимулювання педагогічного впливу на полісенсорний інтерпретаційно-

виконавський контекст формування базової основи художньо-педагогічної компетентності.

Для діагностики ступеня самостійності застосування відповідного методичного ресурсу в художньо-інтерпретаційному процесі було проведено однойменне анкетування, яке проводилося на заняттях з експериментальних ОК, що допомогло з'ясувати освіченість майбутніх учителів музичного мистецтва у сфері методичної роботи над фортепіанним твором, збагаченої досвідом міжвидової мистецької асоціативної практики. Запровадження шкали вимірювання (відповіді – «ні», «періодично», «у більшості випадків», «так») дозволило оцінити рівні самостійності здобувачів, їх готовності до методичної діяльності вчителя-піаніста. Зокрема, вимірювалося володіння: методикою роботи над виразним, образно яскравим музичним інтонуванням, збагаченим індивідуальними контекстами міжвидової образної сфери; прийомами вияву темброво-акустичного багатства інструменту, збагаченого художньо-образними асоціаціями; навичками самостійного відбору комплексу адекватних виконавських засобів для втілення художнього образу певного образного типу та ін. Було виявлено міру здатності до виконавського та вербального втілення художнього задуму твору, його драматургічної ідеї, композиційної цілісності; самостійної підготовки до концертного виступу та презентації у шкільній аудиторії педагогічної інтерпретації твору, що виконувався. Повний зміст завдання та аналіз результатів наведено в Додатку II. Отримані дані свідчать про загальний недостатній рівень сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва, що спонукало нас до використання методів і прийомів стимулювання педагогічного впливу на методичний інтерпретаційно-виконавський контекст формування базової основи художньо-педагогічної компетентності.

Для діагностики стану сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва за четвертим критерієм було проведено творчо-діагностичне анкетування для визначення рівня сформованості інтерпретаційно-виконавського компонента художньо-педагогічної освіченості

на експериментальних ОК. Завдання передбачало прослуховування з нотами обраного із переліку фортепіанного твору. Деталізація ефективності підготовки виконавця до виконавсько-педагогічної інтерпретації твору та її збагачення міжвидовим мистецьким асоціативним змістом відбувалась упродовж виконання письмової роботи за таким алгоритмом: 1. Автор. Назва твору; 2. Характер та емоційний знак музичного образу (образів); 3. Асоціації з образами інших видів мистецтв; 4. Предметні асоціації; 5. Просторові асоціації; 6. Життєві асоціації; 7. Етапи роботи над виконавською інтерпретацією твору. Критеріями оцінювання виконання завдання були: полісенсорні уявлення, художня образність виконавства та її спрямованість на педагогічну проєкцію.

Аналіз результатів оцінювання наведений у Додатку И. Результати його виконання свідчать про загальний недостатній рівень сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва, що спонукало нас до використання методів і прийомів стимулювання педагогічного впливу на творчий критерій формування базової основи художньо-педагогічної компетентності.

Загальні середньоарифметичні дані щодо сформованості показників творчого критерію на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 8 (Додаток И). Викладені результати доводять, що вміння виявлення художньо-образних асоціацій; самостійність застосування відповідного методичного ресурсу в художньо-інтерпретаційному процесі переважно знаходяться на початковому – 56,25 % респондентів КГ і 53,13 % респондентів ЕГ рівнях.

Аналіз спостережень, бесід, анкетувань, творчо-виконавських завдань, експертної оцінки та самооцінки, кількісна обробка відповідей дозволили підрахувати середню арифметичну величину загальної характеристики рівнів сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва на констатувальному етапі експерименту. Загальні результати після розподілу респондентів на КГ та ЕГ наведено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Загальні відомості рівнів сформованості художньо-педагогічної освіченості
майбутніх учителів музичного мистецтва (діагностичний етап
експерименту за середніми показниками)**

Структурні компоненти	Рівні	КГ (32 особи)		ЕГ (32 особи)	
		К.с.	%	К.с.	%
фахово-мотиваційний	В (Високий)	2	6,25	3	9,38
	Д (Достатній)	5	15,63	5	15,63
	С (Середній)	8	25	6	18,75
	П (Початковий)	17	53,13	18	56,25
культурно-інформаційний	В (Високий)	2	6,25	1	3,13
	Д (Достатній)	3	9,38	5	15,63
	С (Середній)	6	18,75	6	18,75
	П (Початковий)	21	65,63	20	62,5
художньо-семіотичний	В (Високий)	2	6,25	2	6,25
	Д (Достатній)	4	12,50	4	12,50
	С (Середній)	6	18,75	5	15,63
	П (Початковий)	20	62,5	21	65,63
інтерпретаційно-виконавський	В (Високий)	2	6,25	2	6,25
	Д (Достатній)	4	12,50	6	18,75
	С (Середній)	8	25	7	21,88
	П (Початковий)	18	56,25	17	53,13
Узагальнені відомості	В (Високий)	2	6,25	2	6,25
	Д (Достатній)	4	12,50	5	15,63
	С (Середній)	7	21,88	6	18,75
	П (Початковий)	19	59,38	19	59,38

Аналіз результатів свідчить, що більше половини студентів КГ та ЕГ знаходяться на початковому рівні сформованості художньо-педагогічної освіченості. Усі чотири показники цього рівня в КГ мають приблизно однакові числові вимірювання, серед яких вищий – когнітивний критерій (65,63 %), нижчі – контекстний, творчий, інтенціональний (62,5 %, 56,25 %; 53,13 % відповідно), що підкреслює необхідність посилення інтерпретаційно-виконавської, художньо-семіотичної та культурно-інформаційної складових формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва. Усі чотири показники цього рівня в ЕГ також мають приблизно

однакові числові вимірювання, серед яких вищий – контекстний (65,63 %), нижчі – когнітивний (62,5 %), інтенціональний (56,25 %), творчий (53,13 %) критерії, що актуалізує необхідність посилення фахово-мотиваційної, культурно-інформаційної та художньо-семіотичної складових формування феномену, що досліджується.

Майже чверть респондентів знаходяться на середньому рівні сформованості художньо-педагогічної освіченості. Усі чотири показники цього рівня в КГ мають приблизно однакові числові вимірювання, серед яких вищі, однакові – інтенціональний та творчий критерії (25,0 %), нижчі, однакові – когнітивний і контекстний (18,75 %), що підкреслює необхідність посилення даних складових формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва. Усі чотири показники цього рівня в ЕГ також мають приблизно однакові числові вимірювання, серед яких вищий – творчий (21,88 %), нижчі – інтенціональний та когнітивний (18,75 % обидва), контекстний (15,63 %) критерії, що актуалізує необхідність посилення фахово-мотиваційної, культурно-інформаційної та художньо-семіотичної складових формування феномену, що досліджується.

Незначний відсоток респондентів знаходяться на достатньому рівні сформованості художньо-педагогічної освіченості. Усі чотири показники цього рівня в КГ мають приблизно однакові числові вимірювання, серед яких вищий – інтенціональний критерій (15,63 %), нижчі – когнітивний, контекстний, творчий (9,38 %, 12,50 %, 12,50 % відповідно), що підкреслює необхідність посилення культурно-інформаційної, художньо-семіотичної, інтерпретаційно-виконавської складових формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва. Усі чотири показники цього рівня в ЕГ також мають приблизно однакові числові вимірювання, серед яких вищий – творчий (18,75 %), нижчі – контекстний (12,50 %), інтенціональний (15,63 %), когнітивний (15,63 %) критерії, що актуалізує необхідність посилення фахово-мотиваційної, культурно-інформаційної та художньо-семіотичної складових формування феномену, що досліджується.

Малий відсоток респондентів знаходяться на високому рівні сформованості художньо-педагогічної освіченості. Усі чотири показники цього рівня в КГ мають однакові числові вимірювання (6,25 %), що підкреслює необхідність посилення всіх чотирьох складових формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва. Усі чотири показники цього рівня в ЕГ також мають приблизно однакові числові вимірювання, серед яких вищий – інтенціональний (9,38 %), нижчі – контекстний (6,25 %), творчий (6,25 %), когнітивний (3,13 %) критерії, що актуалізує необхідність посилення культурно-інформаційної, художньо-семіотичної та інтерпретаційно-виконавської складових формування феномену, що досліджується. Отримані результати графічно відображено на діаграмах на рис. 3.1.



Рис. 3.1. Рівні сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва

Отже, під час констатувального етапу експериментального дослідження у процесі вимірювання сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва було виявлено домінуючий початковий рівень сформованості компонентів феномену.

На підставі систематизації результатів проведених діагностичних методик респондентів нами було зроблено такі висновки:

– у констатувальному експерименті нами було опрацьовано ефективні для вимірювання діагностичні методики та творчо-діагностичні завдання, що надало

можливість комплексно перевірити рівень сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва;

– обрані критерії оцінювання рівнів сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва виявили ефективність для вивчення порушеної наукової проблеми;

– результати констатувального етапу експериментального дослідження засвідчують початковий рівень сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва за обраними критеріями й показниками, що підтверджує необхідність упровадження методики формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Виявлений початковий рівень сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва засвідчує наявність інтенціональних, когнітивних, контекстних, творчих проблем їх фахової підготовки, що викликає перешкоди у зростанні професіоналізму майбутніх фахівців. Вважаємо, що для підвищення якості освітнього процесу з навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, удосконалення їх професійної компетентності необхідно впроваджувати методику формування їх художньо-педагогічної освіченості в процесі фортепіанної підготовки, що сприятиме подальшій успішній педагогічній діяльності фахівців.

Отже, під час констатувального етапу експериментального дослідження у процесі вимірювання сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва було виявлено домінуючий початковий рівень сформованості компонентів феномену.

На підставі систематизації результатів проведених діагностичних методик респондентів нами було зроблено такі висновки:

– у констатувальному експерименті нами було опрацьовано ефективні для вимірювання діагностичні методики та творчо-діагностичні завдання, що надало

можливість комплексно перевірити рівень сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва;

– обрані критерії оцінювання рівнів сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва виявили ефективність для вивчення порушеної наукової проблеми;

– результати констатувального етапу експериментального дослідження засвідчують початковий рівень сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва за обраними критеріями й показниками, що підтверджує необхідність упровадження методики формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Виявлений початковий рівень сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва засвідчує наявність інтенціональних, когнітивних, контекстних, творчих проблем їх фахової підготовки, що викликає перешкоди у зростанні професіоналізму майбутніх фахівців. Вважаємо, що для підвищення якості освітнього процесу з навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, удосконалення їх професійної компетентності необхідно впроваджувати методику формування їх художньо-педагогічної освіченості в процесі фортепіанної підготовки, що сприятиме подальшій успішній педагогічній діяльності фахівців.

3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки

Задля перевірки ефективності розробленої авторської методики формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в ході дослідження був проведений формувальний експеримент. Експеримент здійснювався на базі ДЗ «Південноукраїнський національний

педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». У ході експерименту було створено дві репрезентативні вибірки (контрольну та експериментальну) зі складу здобувачів першого (бакалаврського) рівня освіти факультету музичної та хореографічної освіти згаданого ЗВО. Респонденти експериментальної групи (далі ЕГ) проходили фортепіанну підготовку за авторською експериментальною методикою, у той час як учасники контрольної групи (далі КГ) навчалися за традиційною методикою.

Упровадження авторської методики до фортепіанної підготовки респондентів ЕГ здійснювалося поетапно. Серед педагогічних умов, які запроваджувалася на першому – поліхудожньо-установчому – етапі наскрізною (тобто, такою, що її дієвість забезпечувалася протягом усього формувального експерименту) була педагогічна умова: «цілеспрямоване накопичення художньо-педагогічної інформації та її застосування в роботі над фортепіанними творами». Означеному процесу сприяло застосування методів, класифікованих як *пізнавально-пошукові* та *методико-організаційні*. Серед таких, які належать до першої групи на поліхудожньо-установчому етапі застосовувався метод *створення банку художньої інформації щодо твору*, спрямованого на забезпечення процесу накопичення майбутніми вчителями музичного мистецтва знання щодо художніх феноменів, завдяки яким музичний твір досягається як артефакт культури; а також, систематизації такого знання відповідно до основних характеристик репертуару музичних творів, що опрацьовуються в музично-освітньому процесі. Застосування методу передбачало, насамперед, здійснення аналізу фортепіанного твору за таким алгоритмом:

- ✓ визначення основних художньо-стильових і жанрових характеристик твору;
- ✓ визначення особливостей композиторської мови;
- ✓ ідентифікація та описування інформативних художніх елементів у семіозісі твору;
- ✓ створення матриці упорядкування художньої інформації відповідно до визначених особливостей;

- ✓ систематизація художньої інформації згідно зі структурою художньо-інформаційної матриці.

Задля роботи із застосуванням даного методу обиралися твори, художньо-інформаційний зміст яких сприймається як цілком очевидний. Серед таких транскрипція для фортепіано Ф. Ліста Вальгалли з тетралогії Р. Вагнера «Перстень Нібелунга» («Walhall aus Der Ring des Nibelungen», S. 449). Опрацювання даного твору надає чудову нагоду вивчення низки важливих феноменів музичного мистецтва. Серед таких, насамперед, художній метод монотематизму, який зазнав видатного розвитку у творчості Р. Вагнера та втілювався в системі лейтмотивів у наймасштабнішій оперній тетралогії «Перстень Нібелунга». Другим, обов'язковим до студіювання є художній принцип симфонізму, який зумовив драматургійну канву твору, стосунки між персонажами. Процедура вивчення та засвоєння даних феноменів методом *створення банку художньої інформації щодо твору* передбачала: загальний теоретичний аналіз, аналіз музичної мови, актуалізацію музично-історичного контексту. Із цією метою, насамперед, студенти створювали художньо-інформаційну матрицю, яка містила перелік музичних прототипів, що лягли в основу тематичного матеріалу твору - певних лейтмотивів з опери Р. Вагнера (та ілюстрацій до них), викладених відповідно до драматургії твору (див. Додаток К). На основі аналізу означеної матриці студенти визначали характеристики тематичного матеріалу, ознаки трансформації теми та художню мету такої трансформації, пов'язаний контекст. Такі характеристики підтверджувалися визначенням та аналізом відповідних елементів інтонаційного, гармонійного планів теми, фактурних рішень. Так, задля заповнення художньо-інформаційної матриці майбутні вчителі музичного мистецтва студіювали інформацію стосовно тетралогії Р. Вагнера, у результаті чого ними було визначено, що транскрипцію Ф. Ліста побудовано на шості основних лейтмотивах – кільця, Вальгалли, меча, золота, золота Рейну що сяє, генези (природи), бурхливих хвиль Рейну. Аналіз музичної мови лейтмотивів та їх взаємодії, а також, порівняння художніх барв Вагнера та Ліста, дозволили

студентам дійти низки слушних висновків. Насамперед, відбулося переосмислення художніх образів, адже контекст, пов'язаний з їх прототипами-лейтмотивами, збагатив художні уявлення. Також, більш виразною сприймалася драматургія – вибір Ф. Лістом певних тем, особливість їх розташування та оформлення сприймалися, у результаті такого аналізу, як повідомлення, залишене митцем, його думка стосовно твору Р. Вагнера та унікальне тлумачення художніх подій. Зокрема, було звернено увагу на те, що Ф. Ліст підкреслив основний конфлікт твору шляхом розташування на початку транскрипції двох лейтмотивів – кільця та Рейну. Таким чином митець одразу протиставив сили зла та добра, адже лейтмотив кільця, згідно з драматургією Р. Вагнера, втілює образи підступності, зречення любові заради влади, невідворотності сили злого року. У той самий час, лейтмотив Рейну уособлює генезу життя, сили природи та добра. Протиставлення цих двох лейтмотивів не тільки конкретизує конфлікт, але й демонструє певні орієнтири Ф. Ліста, адже показує, що митець переконаний у взаємопов'язаності сил добра та зла. Далі превалюючими в драматургійному плані транскрипції Ф. Ліста стають лейтмотиви Вальгалли та золота Рейну. Таким драматургійним рішенням композитор підкреслює сакральність, значущість конфлікту добра та зла, підступності та любові, адже Вальгалла є чертогом богів, а золото Рейну – втіленням скарбу нації.

Отже, всебічний контекстний аналіз твору дозволив студентам ознайомитися зі значним обсягом художньої інформації, систематизувати її, проаналізувати та дійти низки важливих у контексті фахової діяльності (зокрема, її виконавського та педагогічного видів) висновків.

Задля формування здатностей майбутніх учителів музичного мистецтва актуалізовувати сформований у ході фахової підготовки художньо-інформаційний глосарій з метою вирішення нагальних завдань мистецько-освітнього процесу в ході запровадження наскрізної педагогічної умови застосовувалися відповідні *методико-організаційні* методи. Зокрема метод *створення карти взаємовідповідності виконавських і художніх завдань*.

Процедура застосування даного методу була співзвучною до процедури методу аналізу світоглядної позиції митців, завдяки чому студенти мали можливість спиратися на певний досвід картографування інформації, що стосується музичного твору. Утім, змістовність карти, що створювалася студентами в ході застосування даного методу, була чітко спрямованою на розкриття методичних основ виконавського опрацювання твору, зорієнтованого на виразне розкриття художнього образу. У якості музичного матеріалу розглядалися твори в жанрі фортепіанні мініатюри, адже особливості цього жанру, зокрема, компактна форма та яскравий образний зміст, зумовлюють можливість комплексно осмислювати та будувати цілісні стратегії вирішення складних художніх завдань. Наприклад, під час опрацювання п'єси Р. Шумана «Біля каміну» («Am Kamin») з циклу («Дитячі сцени» («Kinderszenen», Op.15) зусилля були спрямовані на пошук методів художньо-виконавського опрацювання низки завдань. Насамперед, увагу студентів було звернено на певні специфічні особливості композиторської мови, адже, хоча художній образ твору втілює відчуття спокійної, затишної атмосфери, унікальна «шуманівська» багатошарова фактура зумовлює низку складних виконавських завдань. Зокрема, характерний для музичної мови Р. Шумана художній прийом – «винесення» основної мелодійної лінії ніби за межі загальної музичної тканини – зумовлює необхідність знаходження відповідного туше та вибудови декількох, достатньо самостійних музичних голосів. Таким чином, художнє завдання з виконавського втілення образу безтурботності, легкості та затишку вимагає застосування спеціальних методів опрацювання. Задля пошуку таких методів студенти студіювали праці з фортепіанної педагогіки та методики виконання, знаходячи інформацію, яка оцінювалася ними як «зовсім нова» та, при цьому, «абсолютно необхідна». Так, студентка Дарія К., уточнила для себе, що задля знаходження ефективного у згаданому контексті комплексу виконавських прийомів, необхідно ознайомитися з вокальними творами Р. Шумана, з метою розуміння художньо-концептуальних основ музично-лексичних рішень. За результатами такого аналізу, зокрема, після детального ознайомлення із циклом «Любов

поета» («Dichterliebe», Op. 48), студентка усвідомила необхідність імплементації вокального мислення до виконання фортепіанної п'єси, привнесення свободи та легкості до мелодійної лінії та створення відчуття «опори» в голосах, які її «підтримують». Застосування карти задля фіксації отриманої інформації сприяло систематизації та співвіднесенню методичних вказівок із художніми завданнями.

Окрім наскрізної, на першому етапі цілеспрямовано створювалася педагогічна умова *запровадження поліхудожнього методичного супроводу в освітній процес фортепіанної підготовки*. Застосування мистецько-інтеграційного підходу дозволило актуалізувати поліхудожні мистецько-інтеграційні механізми художньої комунікації задля формування здатностей майбутніх учителів музичного мистецтва усвідомлювати когерентну природу мистецьких явищ і реалізовувати естетично-розвивальний потенціал такої інтеграції у процесі педагогічно-фахової діяльності.

Дотримання педагогічного принципу розширення перцептивних модусів художньо-естетичного досвіду зумовило застосування методу *стимулювання синестезії почуттів*, механізм дієвості якого був заснований на активізації полімодальних механізмів сприйняття художніх феноменів. Так, задля ознайомлення студентів із прецедентами синестезії в мистецько-перцептивному процесі в ході заняття було розглянуто приклади хроместезії (кольорового слуху) видатних діячів мистецтва (О. Скрябіна, М. Римського-Корсакова, Г. Гельмгольца). Було вивчено зі студентами кольорові схеми (див. Додаток Л) із зображенням взаємовідповідності звуків і тональностей певним кольорам в уявленні митців. Також студентам було продемонстровано відео оркестрового виконання поеми О. Скрябіна «Прометей» та запропоновано провести акустико-кольоровий аналіз фортепіанного твору із власного репертуару. Із даною метою студенти створювали кольорову схему гармонійного плану твору (див. приклад у Додатку Л). Слід зазначити, що виконання даного завдання сприяло усвідомленню не тільки тонально-функціональних стосунків усередині музичної тканини, але й кращому осягненню форми твору, його структури та

драматургії, адже визначення гармонійного фону певних епізодів вимагало чіткого визначення їх меж. Але більш потужним чинником усвідомлення означених аспектів була кольорова візуалізація, яка сприяла активізації художньо-естетичних почуттів, спонукала до формування яскравих асоціацій між звучанням та візуальними образами.

Застосування методу *заміни модусів сприйняття та асоціацій*, забезпечувало спрямованість на досягнення поліхудожнього підґрунтя, яке зумовлює формування виконавських та педагогічних завдань. Задля посилення поліхудожньо-інтеграційного вектору методики до репертуару були включені вокальні твори китайських композиторів, характерною рисою яких є яскрава зображальність. Зокрема, романс видатного автора Цинчжу «Велика річка тече на схід». Даний романс був створений композитором у період, коли китайські діячі музичного мистецтва цілеспрямовано працювали над інтеріоризацією художніх надбань західних композиторів. Зокрема, особливий інтерес китайських митців викликав жанр малої вокальної форми (романс, балада, пісня), як такий, що поєднує камерність та вишуканість музичної мови з багатством і різноманіттям художніх образів. Вельми помітним є вплив західних вокальних творів епохи романтизму (зокрема, Й. Брамса, Р. Шуберта, інших) на романс Цинчжу «Велика річка тече на схід». Навіть традиція складати вокальні твори на тексти відомих поетів була інтеріоризована із західного мистецтва, прикладом чого є наявність у романсі Цинчжу поезії видатного автора епохи династії Сун Су Ши «Niannujiao: Nostalgia for Chibi». У даному поетичному тексті оспівано епізод національного епосу – битву при Чібі, завдяки чому романс «Велика річка тече на схід» має багато спільного із жанром балади – і за поетичним змістом, і за ознаками музичної мови. Наведені особливості було обговорено зі студентами задля правильного налаштування останніх на сприйняття та виконавське втілення художнього образу. Подальша робота за методом *заміни модусів сприйняття та асоціацій* передбачала докладний розбір художньо-виконавських завдань, як таких, які є зумовленими необхідністю ілюстрування художніх подій, що відбуваються в інших (не музичних),

синтезійно пов'язаних із музичним планах твору. Насамперед, на основі аналізу поетичного тексту було визначено три основні частини романсу, які відповідали віхам оповідання. Перша частина – зачин, у якому створюється образ величних фортечних стін Чібі. Музична мова передає враження монументальності розгорнутою вертикаллю акордів, застосуванням невластивих китайським традиційним творам, «похмурих» гармоній. Завданням для концертмейстера під час виконання першої частини твору, яка відповідає розповіді про велику битву, є втілення образу гучних подій військового протистояння в шаленому бігу шістнадцятих, у жорстких інтонаційних стрибках. Друга частина твору – контрастний образ, зображення спокою після перемоги в морській битві. Вокальна партія сповнена світлої радості, пентатонічний лад яскраво ілюструє гордість народу, який виборов свободу. Партія акомпанементу зображує рух хвиль великої річки, якою пливе човен переможця. Означену інформацію було презентовано у вигляді художньо-педагогічного нарративу. Задля включення візуального модусу сприйняття студентам було запропоновано подивитися документальний фільм про битву при Чібі, із вражаючими пейзажами величної фортеці та 3D реставраціями історичних подій (www.youtube.com/watch?v=f3zcbEB8BTg). За результатами таких презентацій студенти створювали в письмовій формі есе, яке містило аналіз виконавських завдань у художній формі, тобто шляхом застосування метафоричних порівнянь подій, зображень, звучання музики та виконавських.

Після першого етапу формувального експерименту було проведено оцінювання рівнів сформованості професійно-мотиваційного та культуро-інформаційного компонентів досліджуваного конструкту в ЕГ та КГ із застосуванням діагностичних методик, розроблених на застосованих на констатувальному етапі експериментального дослідження. У результаті проведеного діагностичного зрізу було виявлено, що в ЕГ високий рівень сформованості професійно-мотиваційного компоненту художньо-педагогічної освіченості продемонстрували 12,5 % студентів, достатній – 50 %, середній – 28,13 %, початковий – 9,38 %. У КГ результати з ідентичним оцінюванням були

такими: високий рівень – 9,38 % студентів, достатній – 21,88 %, середній – 50 %, початковий – 18,75 %. Моніторинг сформованості культуро-інформаційного компоненту дозволив отримати такі результати в ЕГ: високий рівень – 21,88 % респондентів, достатній – 43,75 %, середній – 25 %, початковий – 9,38 %. У КГ високий рівень сформованості даного компоненту показали 6,25 %, достатній – 28,13 %, середній – 53,13 %, початковий – 12,5 %. Докладно результати діагностичного зрізу представлено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Результати моніторингу рівня сформованості компонентів художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва (перший етап формувального експерименту за середніми показниками)

Структурні компоненти	Рівні	КГ (32 особи)		ЕГ (32 особи)	
		К.с.	%	К.с.	%
професійно-мотиваційний	В (Високий)	3	9,38	4	12,5
	Д (Достатній)	7	21,88	16	50
	С (Середній)	16	50	9	28,13
	П (Початковий)	6	18,75	3	9,38
культуро-інформаційний	В (Високий)	2	6,25	7	21,88
	Д (Достатній)	9	28,13	14	43,75
	С (Середній)	17	53,13	8	25
	П (Початковий)	4	12,5	3	9,38

На **другому** – педагогічно-контекстному – етапі формувального експерименту дієвість наскрізної педагогічної умови «цілеспрямоване накопичення художньо-педагогічної інформації та її застосування в роботі над фортепіанними творами» забезпечувалася застосуванням методу *аналізу світоглядної позиції митців*, який належав до групи пізнавально-пошукових. Даний метод був спрямований на формування обізнаності майбутніх учителів музичного мистецтва щодо різноманіття естетико-культурних чинників, які зумовлюють формування тих чи тих рис художнього образу. Означені чинники ідентифікувалися студентами у процесі аналізу світоглядних орієнтирів персоналій, причетних до процесу створення художнього образу на всіх етапах – від композиції твору, здійснення його редакції до інтерпретації та виконання.

Такий аналіз проводився у процесі опрацювання поліфонічних творів, зокрема мікроциклів (прелюдія та фуга) з ДТК, а також, клавірних токат і фуг І. С. Баха. Специфіка означеного музичного матеріалу, зокрема, яскравість вираження художньо-стилістичних рис, дозволила актуалізувати низку важливих аспектів. Задля систематизації виявленої інформації студенти створювали художньо-педагогічні карти твору, до яких заносили визначені відомості. Викладачі пропонували для аналізу відповідну літературу та медіаматеріал, зокрема порівнювалися партитури (urtext, редакції Ф. Бузоні, К. Черні, Б. Муджеліні), вивчалися праці музикознавців (Захарова, 1983; Мільштейн, 1967; Носіна, 1997) та піаністів-виконавців (Фейнберг, 1969), порівнювалися виконавські інтерпретації (С. Ріхтер, Г. Гульд). Студенти вивчали різні версії передумов визначення властивостей музичної мови, зокрема, концепцію зумовленості інтонаційних та метроритмічних характеристик канонами музичної риторики. Під час аналізу виконавських інтерпретацій майбутні вчителі музичного мистецтва студіювали інформацію щодо поглядів піаністів на критерії автентичності інтерпретації, які зумовлюють вибір відповідних художніх барв. Разом із визначенням таких основ студенти фіксували в інтерпретаційній карті твору результати власного аналізу отриманих відомостей (приклад див. у Додатку М). Важливим завданням викладача в даному процесі було допомогти студентові усвідомити, що занурення до сфери естетичних установок, супутніх художньому стилю відповідної епохи, не має превалювати над ідеєю музики, яка завжди є ширшою за вузьке значення інтонаційних фігур, або точне відтворення звучання клавіру часів епохи Бароко. Утім, визначення такої інформації є художньо-аналітичним методом того, хто включається до художньої комунікації із твором (виконавця, редактора, музикознавця). Такий метод допомагає митцю, досліднику, вчителю краще зрозуміти епоху, ідею та зміст твору задля подальшої трансляції визначених результатів у вигляді редакцій, наукових праць, виконавської інтерпретації, педагогічного наративу.

Формуванню здатностей студентів актуалізовувати отримані знання у процесі фахової діяльності з метою реалізації творчо-розвивального потенціалу

музичного мистецтва сприяло застосування методу *модельовання ситуацій творчого аналізу твору в контексті освітніх завдань*, який належав до групи методико-організаційних. Дієвість методу була спрямованою, насамперед, на забезпечення вмінь майбутніх учителів музичного мистецтва ефективно здійснювати та творчо підходити до діяльності з педагогічної інтерпретації та організації творчої активності школярів. Процедура застосування методу передбачала підготовку студентами художньо-педагогічних проєктів уроку музичного мистецтва. У межах таких проєктів студентам необхідно було представити яскравий, креативний художній наратив до твору та запропонувати інноваційні методи, що забезпечують активне сприймання школярами музичного твору. Серед таких звернемо увагу на проєкт студента Чень Л., який представив оригінальний порівняльний аналіз Арабески C-dur (Arabesque Op. 18) Р. Шумана та декількох сцен із його циклу «Карнавал» (Carnaval, Op. 9), розкриваючи через розгляд особливостей музичної мови композитора, художньо-образні зв'язки. У запропонованому проєкті було передбачено залучення школярів до творчої діяльності безпосередньо у процесі слухання. Зокрема, пропонувалося школярам створити персонажа у відеогрі The Sims (www.ea.com) на комп'ютері, або у смартфоні (залежно від технічних можливостей), яка містить відповідний інструментарій. Даному процесу передував художньо-педагогічний наратив, після якого вчитель виконував епізод арабески на фортепіано, проводив коротку бесіду зі школярами, спонукаючи їх до аналізу музичної мови та характеру твору; наступним етапом було прослуховування сцени з циклу «Карнавал» Р. Шумана, розповідь про маску, її історію, характер та роль у циклі. По завершенні слухання та кастомізації персонажів було передбачене проведення конкурсу створених зображень і презентація переможцями своїх персонажів. У ході такої презентації школярі мали описати свого персонажа, пояснити, чому були обрані саме такі риси, одяг, постава, поза тощо, а також, указати, які характеристики музичної мови сприяли даному вибору.

Цілеспрямованому створенню на педагогічно-контекстному етапі формувального експерименту педагогічної умови *«стимулювання до розкриття контексту твору задля вирішення функціональних освітніх завдань у фаховій діяльності»* сприяло застосування функціонально-праксеологічного та комунікативно-творчого наукових підходів, а також прихильність низці пов'язаних із ними педагогічних принципів. Так, дотримання принципу орієнтації на поліфункціональність діяльності вчителя музичного мистецтва зумовило спрямованість на охоплення різних видів фахової діяльності останнього, серед яких важливим є концертмейстерство. Даний вид діяльності, у свою чергу, також, є поліфункціональним за своєю специфікою, адже вимагає від педагога-концертмейстера приділення щільної уваги, окрім власного виконавського процесу, особливостям виконавського процесу солістів (ансамблю, хору, танцівника тощо). Отже, підготовленість до врахування згаданих особливостей під час концертмейстерської діяльності є важливою гранню функціональності художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва. Задля досягнення означеної мети проводилася робота за спеціально розробленими методами в ході практичних занять із концертмейстерського класу. Серед таких метод *полірольової гри*, застосування якого передбачало участь двох студентів у діловій грі, що проводилася в ході практичного заняття з концертмейстерського класу. Студенти по черзі виконували ролі вокаліста, педагога, концертмейстера, педагога-концертмейстера. Наприклад, робота за даним методом під час опрацювання арії Ленського з п'ятої картини опери П. Чайковського *«Євгеній Онегін»* передбачала такий алгоритм дій. Насамперед, студенти готували художньо-педагогічний наратив до твору, готуючись виступати в ролі педагога. Такий наратив мав бути спрямованим, окрім розкриття художнього образу, на висвітлення художньо-виконавських завдань, які стоять перед вокалістом і концертмейстером. У створених наративах студенти слушно звернули увагу на необхідність концертмейстерові передавати драматизм і напруженість у вступі, які ніби пророкують трагічну розв'язку поєдинку. Також було приділено увагу

надзвичайній відповідальності, яку несе вокаліст за втілення у виконанні градацій одного з яскравіших і зворушливих ліричних образів оперного мистецтва. Зокрема, було згадано про особливості виразності головної теми арії, її низхідної інтонації (яка традиційно асоціюється із трагічними подіями в житті героя) та хроматичного ходу наприкінці, який загострює доленосне запитання. Розкриваючи художні завдання студенти підкреслили таку особливість музичної мови, як продовження партією акомпанементу вокальних інтонацій, що створює враження неперервності музичної тканини. Далі студенти по черзі виконували ролі концертмейстера та вокаліста. Слід зазначити, що на даному етапі роботи помітно виразився ефект художньо-інформаційного взаємодоповнення завдяки зворотному зв'язку. Можливість відчувати «зсередини» виконавський процес у різних ролях дозволило студентам більш глибоко проникнути та зрозуміти певні особливості. Так, студент Ван С. розповів, що, виконуючи роль вокаліста, звернув увагу на важливість концертмейстерської підтримки, зокрема, в середній частині, де відбуваються коливання темпу, відхилення в гармонійному плані. Студент підкреслив, що не усвідомлював усіх завдань, що стоять перед концертмейстером до того, як спробував себе в ролі вокаліста. Також майбутні вчителі музичного мистецтва відзначили ефект переосмислення завдань педагога, який має досягнути різноманіття художньо-виконавських завдань вокаліста й концертмейстера та упорядкувати їх у прагненні досягнення цілісного виразного виконання сцени. Зокрема, студентами було підтверджено, що після апробації ролей вокаліста та концертмейстера й ознайомлення з виконавськими концепціями та художнім баченням один одного, цілісна картина виступу та спектр завдань представилися більш ясними та значущими.

Наступним на другому етапі застосовувався метод *інтерпретаційного полілогу*, спрямований на розширення меж сприйняття художнього образу твору за рахунок вивчення різноманіття інтерпретаційних концепцій. Так, під час опрацювання за допомогою означеного методу арії Неморіно з опери Г. Доніцетті «Любовний напій» студенти, насамперед, знайомилися з різними виконаннями твору (Е. Карузо, Л. Паваротті, П. Домінго, інші), проводили

порівняльний аналіз інтерпретацій. Окрім традиційних інтерпретацій, було проаналізовано й оригінальні, зокрема, стилізацію арії в жанрі джаз-рок у виконанні литовського гурту «VCO ROCK LIVE», а також, транскрипцію арії для віолончелі в супроводі оркестру у виконанні К. Тома. За результатами такого опрацювання проводилася бесіда зі студентами, у ході якої вони зазначили, що ознайомлення з оригінальними інтерпретаціями дозволило віднайти свіжі барви та натхнення для виконання. Зокрема, студенти звернули увагу на те, що джаз-рок стилізація дозволила гостріше сприйняти чуттєвість твору завдяки присутності свінгу та імпровізаційності в акомпанементі та неймовірної експресії у вокалі. У той час як транскрипція для віолончелі дозволила вловити нові темброві барви, оцінити художньо-виразний ефект співучості, протяжності мелодійної лінії.

Застосування комунікативно-творчого підходу та прихильність педагогічному принципу розуміння інтерпретації твору як художньо-комунікативного процесу зумовили застосування методу *побудови крос-культурної траєкторії інтерпретації твору*. Даний метод було спрямовано на формування здатностей майбутніх учителів музичного мистецтва актуалізовувати міжпредметні зв'язки та інтеркультурні контексти у процесі педагогічної інтерпретації твору задля реалізації освітньої, розвивальної та виховної функцій музичного мистецтва в освітньому процесі. До завдання майбутніх учителів музики входило створення художньо-педагогічного перфомансу, в межах якого художній образ твору розкривається в міжпредметному та кроскультурному контекстах. Такий перфоманс мав складатися з художнього наративу, виконавських ілюстрацій та медіаматеріалу. Задля правильного спрямування роботи студентів було підготовлено приклад такого педагогічного перфомансу на матеріалі Інтермецо із концертної сюїти з балету П. І. Чайковського «Лускунчик» (транскрипція М. Плетньова). У наративній частині було запропоновано інформацію, яка має бути актуалізованою, а також пояснення щодо особливостей створення педагогічного перфомансу. Зокрема, було звернено увагу студентів на важливість забезпечення

належного художнього рівня виконавської ілюстрації, задля чого необхідним є, перед початком роботи, визначити основні художньо-виконавські завдання. В Інтермецо основним із таких завдань є передача оркестрового звучання – казкові переливи арфи мають бути переданими надлегким, повітряним, але дуже зв'язним туше в арпеджіо, на фоні яких ллється прониклива мелодія скрипок, що розгортається як нескінчений чарівний потік. Задля втілення надзвичайної краси даного твору піаніст має ретельно вслухатися до оркестрового звучання твору у прагненні досягнути справжнього вчуття та розуміння градацій тембру, їх співвідношень у динаміці. Було підкреслено, що означена п'єса сюїти відповідає кульмінаційній сцені балету, в якій лускунчик перетворюється на прекрасного принца, і вони з Марією потрапляють до казкового лісу. При цьому, музика яскраво втілює не тільки атмосферу казковості, але й почуття героїв. Характер та семіотичні особливості теми, зокрема, її наскрізна, ніби нескінченна структура, протяжність, мелодійність, виразно нагадують про теми кохання творів композиторів-романтиків. Важливим контекстом, актуалізованим в інтерпретації, безумовно, є художні та сюжетні взаємозв'язки з літературним першоджерелом – казкою Е. Гофмана «Лускунчик і мишачий король». Отже, задля кращого осягнення атмосфери буття художніх образів твору до перфомансу було включено розповідь про великого письменника, його оригінальне бачення світу. Крім того, було продемонстровано відеофрагменти та фото з краєвидами Австрії, таємничими лісами та казковими вуличками Відню. Поліхудожній контекст було актуалізовано шляхом презентації та обговорення живописних полотен, Х. Хекрота «Hoffmanns Erzählungen» (1953) та П. Клес «Tale à la Hoffmann», присвяченим казкам Е. Гофмана. На завершення демонстрації перфомансу було проведено бесіду зі студентами, в ході якої вони мали можливість поставити запитання та висловити свої враження. Наступним етапом застосування методу була підготовка студентами проєктів художньо-педагогічних перфомансів, які містили текстову частину, презентацію з медіаілюстраціями та відео з фрагментами власного виконання.

По завершенні другого етапу формувального експерименту було проведено діагностичний зріз, спрямований на оцінювання рівня сформованості художньо-семіотичного та інтерпретаційно-виконавського компонентів. Такий зріз показав, що в ЕГ високого рівня сформованості першого зі згаданих компонентів досягли 15,63 % студентів, достатнього – 53,13 %, середнього – 21,88 %, початкового – 9,38 %. Респонденти КГ продемонстрували такі результати: високий рівень – 6,25 % студентів, достатній – 21,88 %, середній – 46,88 %, початковий – 25 %. Оцінювання сформованості інтерпретаційно-виконавського компоненту в ЕГ показало, що високий рівень доцільно діагностувати в 15,63 %, достатній – у 59,63 %, середній – 18,75 %, початковий – у 6,25 %. У респондентів КГ було виявлено такі результати: високий рівень – у 12,25 %, достатній – у 25 %, середній – у 59,38 %, початковий – у 3,13 %. Із порівнянням результатів оцінювання в ЕГ та КГ можна ознайомитися в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Результати моніторингу рівня сформованості компонентів художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва (другий етап формувального експерименту за середніми показниками)

Структурні компоненти	Рівні	КГ (32 особи)		ЕГ (32 особи)	
		К.с.	%	К.с.	%
художньо-семіотичний	В (Високий)	2	6,25	5	15,63
	Д (Достатній)	7	21,88	17	53,13
	С (Середній)	15	46,88	7	21,88
	П (Початковий)	8	25	3	9,38
інтерпретаційно-виконавський	В (Високий)	4	12,5	5	15,63
	Д (Достатній)	8	25	19	59,38
	С (Середній)	19	59,38	6	18,75
	П (Початковий)	1	3,13	2	6,25

Задля здійснення висновків щодо ефективності експериментальної методики було обчислено й визначено узагальнені результати оцінювання рівня сформованості художньо-педагогічної освіченості в ЕГ та КГ, які представлено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Порівняння узагальнених результатів сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва до початку та наприкінці формувального експерименту

Рівні	ЕГ (32 особи)				КГ (32 особи)			
	До початку		Наприкінці		До початку		Наприкінці	
	К.с.	%	К.с.	%	К.с.	%	К.с.	%
Високий	2	6,25	7	21,88	2	6,25	4	12,50
Достатній	5	15,63	15	46,88	4	12,50	7	21,88
Середній	6	18,75	8	25,00	7	21,88	16	50,00
Початковий	19	59,38	2	6,25	19	59,38	5	15,63

Як видно з таблиці, в ЕГ спостерігається помітне зростання показників сформованості досліджуваного конструкту, яке виразилось у підвищенні кількості студентів, які показали високий рівень, з 6,25 % до 21,88 %, достатній – з 15,63 % до 46,88 %, середній – з 18,75 до 25 %. При цьому кількість респондентів ЕГ, які перебувають на початковому рівні, знизилася з 59,38 % до 6,25 %. У КГ спостерігалася така динаміка: кількість студентів, у яких було діагностовано високий рівень сформованості художньо-педагогічної освіченості, зросла з 6,25 % до 12,5 %, достатній – з 12,5 % до 21,88, середній – з 21,88 % до 50 %. Кількість студентів, які продемонстрували початковий рівень, впала з 59,38 % до 15,63 %. Наочно порівняння результатів оцінювання в ЕГ та КГ можна спостерігати на рисунку 3.2.

Отже, як можна помітити, в обох групах спостерігалася позитивна динаміка зростання рівня сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва. Утім, в експериментальній групі така динаміка виявилася більш інтенсивною. Достовірність даного висновку перевірялася шляхом здійснення обчислень за формулою кутового перетворення

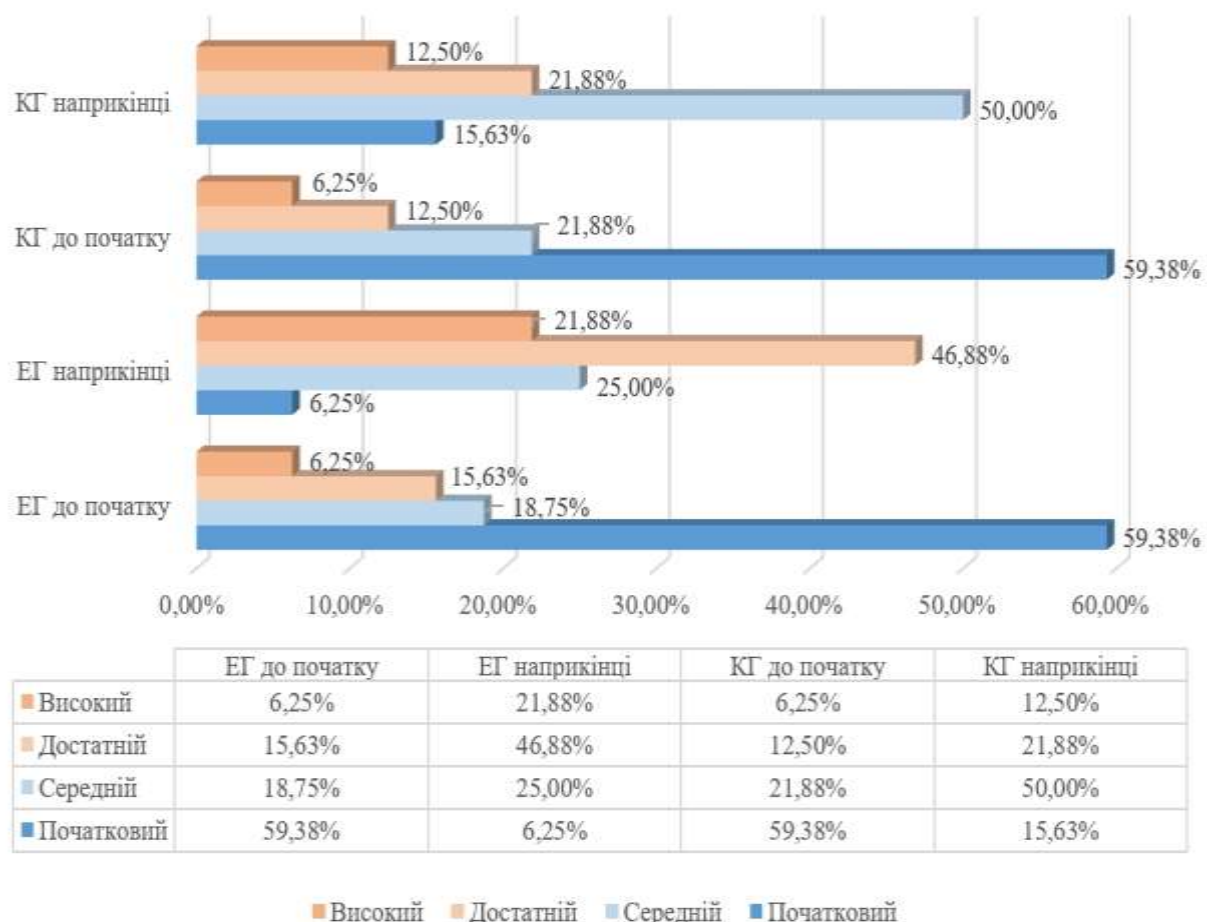


Рис. 3.2. Порівняння результатів оцінювання в ЕГ та КГ до початку та наприкінці формувального експерименту

Р. Фішера. Згідно з алгоритмом даної методики, було створено такі робочі гіпотези:

H_0 – у ЕГ кількість респондентів, які продемонстрували досягнення бажаного рівня сформованості художньо-педагогічної освіченості істотно не перевищує кількість таких респондентів у КГ.

H_1 – у ЕГ кількість респондентів, які продемонстрували досягнення бажаного рівня сформованості художньо-педагогічної освіченості істотно перевищує кількість таких респондентів у КГ.

Уточнимо, що досягнення бажаного рівня сформованості художньо-педагогічної освіченості було діагностовано за умов досягнення студентом достатнього або високого рівня за результатами проведеного в ході експерименту оцінювання. У ЕГ кількість таких респондентів склала 68,75 %

(22 особи), у КГ – 34,78 % (11 осіб) (див. табл. 3.5). Задля подальших підрахунків відсоткові значення кількості респондентів, які досягли бажаного рівня, необхідно виразити через частку одиниці та застосувати ці значення замість лінгвістичної змінної ρ в наступній формулі підрахунку значення центрального кута відповідної частки вибірки в радіанах:

$$\varphi = 2 \cdot \arcsin \sqrt{\rho}$$

Отже, задля визначення центрального кута частки респондентів, які досягли бажаного рівня сформованості досліджуваного конструкту в ЕГ(φ_1) та КГ (φ_2), здійснимо такі обчислення:

$$\varphi_1 = 2 \cdot \arcsin \sqrt{0,6875} = 2 \cdot \arcsin 0,8292 = 2 \cdot 0,9776 = 1,9552$$

$$\varphi_2 = 2 \cdot \arcsin \sqrt{0,3438} = 2 \cdot \arcsin 0,5863 = 2 \cdot 0,6265 = 1,2530$$

Далі істотність розбіжностей між отриманими значеннями центральних кутів, яка позначається як φ^*_{emp} , розраховується за формулою:

$$\varphi^*_{emp} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

де через лінгвістичні змінні n_1 та n_2 виражено загальну кількість респондентів у ЕГ та КГ відповідно. Отже, застосування відповідних даних у підрахунках за формулою дозволило отримати такий результат:

$$\varphi^*_{emp} = (1,9552 - 1,2530) \cdot \sqrt{\frac{32 \cdot 32}{32 + 32}} = 0,7022 \cdot \sqrt{\frac{1024}{64}} = 2,809$$

Отримане емпіричне значення розбіжності кутів $\varphi^*_{emp} = 2,809$ перевіряється стосовно локусу його розташування на осі статистичної значущості Р. Фішера (див. рис. 3.3. на стор. 176). На зображенні спостерігаємо наявність трьох зон – значущості, незначущості та статистичної невизначеності, розподілення яких здійснюється відповідно до критичних значень кутів ($\varphi^*_{кр}$). Отже, усі значення, розташовані до $\varphi^*_{кр} = 1,64$ належать до зони незначущості; значення, розташовані після $\varphi^*_{кр} = 2,31$ належать до зони значущості, емпіричні

значення, розташовані між критичними значеннями кутів, належать до зони статистичної невизначеності:

$$\varphi_{кр}^* = \begin{cases} 1,64 (\rho \leq 0,05) \\ 2,31 (\rho \geq 0,01) \end{cases}$$

Таким чином, задля визначення істотності розбіжності кутів необхідно порівняти отримане емпіричне значення з відповідним критичним значенням кута:

$$\varphi_{емп}^* = 2,809$$

$$\varphi_{кр}^* = 2,31$$

$$2,809 > 2,31$$

$$\varphi_{емп}^* > \varphi_{кр}^*$$

Таким чином, здійснені підрахунки дозволили довести, що отримане емпіричне значення $\varphi_{емп}^* = 2,809$ є більшим за критичне значення $\varphi_{кр}^* = 2,31$, що підтверджує розташування першого в зоні значущості на вісі Фішера та, відповідно, доводить істотність розбіжності між частками респондентів у ЕГ та КГ, які досягли бажаного рівня сформованості досліджуваного конструкту (див. рис. 3.3.).

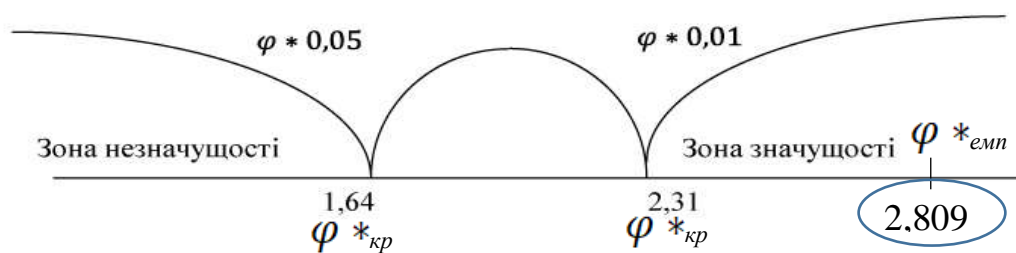


Рис. 3.3. Вісь значущості для підрахунків за критерієм кутового перетворення Р. Фішера

На основі отриманих даних нольова гіпотеза відкидається, що доводить ефективність запропонованої в дослідженні авторської експериментальної методики формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва.

ВИСНОВКИ до розділу 3

Дослідно-експериментальна робота проводилась у декілька етапів. На першому – констатувальному – етапі здійснювалось оцінювання актуального рівня сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва. Із даною метою було розроблено діагностичний апарат, який складався з критеріїв і показників, розроблених відповідно до структури досліджуваного феномену.

Оцінювання сформованості професійно-мотиваційного компоненту здійснювалося за *інтенціональним* критерієм, показниками якого було визначено: ступінь умотивованості на розширення знань із різних видів мистецтва; міру пізнавально-пошукової активності щодо застосування поліхудожніх явищ в освітньому процесі й навчанні гри на фортепіано. Культуро-інформаційний компонент діагностувався за показниками *когнітивного* критерію, як-от: усвідомлення соціокультурних основ художньо-освітнього процесу; художньо-мисленнєва операційність у розв'язанні художньо-педагогічних завдань на основі фортепіанної підготовки (доцільність вибору репертуару тощо). Задля оцінювання сформованості художньо-семіотичного компоненту застосовувався *контекстний* критерій, із показниками: ступінь розуміння мови різних видів мистецтва (образів, символів) та їх застосування в наведенні аналогій та асоціативних зв'язків в роботі над образом твору; міра володіння семіотико-семантичним тезаурусом та його застосування в роботі над фортепіанними творами. Оцінювання інтерпретаційно-виконавського компоненту відбувалося за *творчим* критерієм, показниками якого було визначено: виявлення художньо-образних асоціацій; самостійність застосування відповідного методичного ресурсу в художньо-інтерпретаційному процесі.

Оцінювання проводилося методами анкетування, тестування, опитування. Зокрема, було застосовано:

- анкети для визначення: міри пізнавально-пошукової активності щодо застосування поліхудожніх явищ в освітньому процесі й навчанні гри на фортепіано (модифікація анкети Чжоу Є за П. Юслином та П. Лауккою (P. Juslin & P. Laukka)); ступеня самостійності застосування відповідного методичного ресурсу в художньо-інтерпретаційному процесі;
- тест для визначення ступеню умотивованості на розширення знань із різних видів мистецтва та міри володіння семіотико-семантичним тезаурусом у роботі над фортепіанними творами (адаптація методики Чень Бо);
- питальники для визначення ступеня: усвідомлення соціокультурних основ художньо-освітнього процесу; розуміння мови різних видів мистецтва (образів, символів) та їх застосування в наведенні аналогій та асоціативних зв'язків у роботі над образом твору; визначення вмінь виявлення художньо-образних асоціацій
- діагностична карта для самооцінювання художньо-мисленнєвої операційності в розв'язанні художньо-педагогічних завдань на основі фортепіанної підготовки.

Застосування даного діагностичного апарату та чотирибальної шкали оцінювання дозволило з'ясувати, що високий рівень сформованості художньо-педагогічної освіченості доцільно діагностувати в 6,25 % респондентів КГ, і в такої самої кількості респондентів ЕГ; достатній рівень – 12,5 % у КГ та 15,63 % у ЕГ; середній рівень – 21,88 % у КГ та 18,75 % в ЕГ; початковий рівень – 59,38 % у КГ та 59,38 % у ЕГ.

Ефективність розробленої авторської методики формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва перевірялася на формувальному етапі експериментального дослідження шляхом поетапного запровадження до фортепіанної підготовки згаданих фахівців спеціальних педагогічних умов і методів. Зокрема, наскрізна педагогічна умова «цілеспрямоване накопичення художньо-педагогічної інформації та її застосування в роботі над фортепіанними творами», яка забезпечувалася

протягом усіх етапів формувального експерименту. Її дієвість забезпечувалася застосуванням низки пізнавально-пошукових (створення банку художньої інформації щодо твору; аналіз світоглядної позиції митців) та методико-організаційних (створення карти відповідності художньої інформації виконавським завданням; моделювання ситуацій творчого аналізу твору в контексті освітніх завдань) методів. Педагогічна умова «запровадження поліхудожнього методичного супроводу в освітній процес фортепіанної підготовки» запроваджувалася на поліхудожньо-установчому етапі формувального експерименту за допомогою застосування методів стимулювання синестезії почуттів; заміни модусів сприйняття та асоціацій; створення художньо-образного тезаурусу. На педагогічно-контекстному етапі забезпечувалася педагогічна умова *«стимулювання до розкриття контексту твору задля вирішення функціональних освітніх завдань у фаховій діяльності»* методами, заснованими на педагогічних техніках *гейміфікації* освітнього процесу (Alsina & Farrés, 2021), як-от: полірольова гра; інтерпретаційний полілог; побудова крос-культурної траєкторії інтерпретації твору.

Результати діагностичних зрізів, проведених на формувальному етапі експерименту дозволили зафіксувати значне зростання показників сформованості досліджуваного конструкту в ЕГ порівняно з таким зростанням у КГ. Так, було встановлено, що високий рівень продемонстрували 18,75 % (6 осіб) у ЕГ та 9,38 % (3 особи) у КГ; достатній – 46,88 % (15 осіб) у ЕГ та 21,88 % (7 осіб) у КГ; середній - 28,13 % (9 осіб) у ЕГ та 53,13 % (17 осіб) у КГ; початковий – 9,38 % (3 особи) у ЕГ та 18,75 % (6 осіб) у КГ.

Значущість різниці у зростанні показників у ЕГ та КГ перевірялася за критерієм кутового перетворення Р. Фішера. Така перевірка дозволила виразити різницю через емпіричне значення $\varphi^*_{емп.} = 2,809$, яке виявилось більшим за критичне значення $\varphi^*_{кр.} = 2,31$, що довело ефективність розробленої методики формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено теоретичне обґрунтування та запропоноване нове розв'язання проблеми формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Отримані результати дослідження дали підстави дійти таких **висновків**.

1. У контексті компетентнісної парадигми, яка в педагогіці є домінуючою на всіх рівнях, починаючи із середньої освіти до третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, спотерігається функціонування проміжних етапів набуття компетентностей, серед яких вагоме значення відіграє функціональна грамотність та освіченість. У підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва найвагомішими є компетентності, які охоплюють художні та поліхудожні аспекти їхньої творчої діяльності, що об'єктивується через такі характеристики та процеси, як: полікультурність, крос-культурність, транскультурність, поліхудожність та полімодальність. Вони можуть виявлятися як на різних етапах навчання під час освоєння художньої грамотності як функціональної, на етапі освіченості як результату розширення сфери знань у суміжних галузях з мистецтва, так і на подальших етапах набуття фахових компетентностей.

Уточнено поняття професійної освіченості, що інтерпретується як якісна характеристика фахівця, яка показує його достатню зорієнтованість у професійних знаннях, придбання яких впливає на його поведінку у професії та на тенденцію щодо формування необхідних і детермінованих знаннями й уміннями якостей; професійна освіченість виконує такі функції: професійно-світоглядну, соціокультурну та мотиваційно-творчу.

На основі феномена професійної освіченості надано уточнення феномену «художня освіченість майбутнього вчителя музичного мистецтва», що розглядається як професійна якість особистості фахівця, яка є основою професійної компетентності й характеризується наявністю сформованої

функціональної грамотності в поліхудожній, полікультурній, крос-культурній проєкціях, уміннями їх застосування під час встановлення міждисциплінарних зв'язків, розумових операцій порівняння й зіставлення засобів виразності різних видів мистецтва та життєвих реалій, репрезентації цілісної художньої картини світу для якісної інтерпретації творів у виконавському та педагогічному процесах.

2. Розкриття змісту поняття «художньо-педагогічна освіченість» здійснено шляхом наукової рефлексії феномена художньо-освітнього процесу. У дослідженні це – спеціально організована особлива властивість навчання мистецтву, яке характеризується цілеспрямовано скоординованими діями його учасників на отримання художньої інформації на основі використання різних видів мистецтва, їх зв'язків і художніх методів, що підсилює інтеграцію творчих дій для якісної інтерпретації художнього образу твору.

Художньо-педагогічна освіченість майбутнього вчителя музичного мистецтва в дослідженні інтерпретується як поліфункціональна інтегральна комплексна характеристика особистості, яка виявляє якісну спрямованість на розширення й поглиблення знань у галузі художньої культури задля осмисленого застосування в освітньому процесі з музичного мистецтва під час роботи над виконавською інтерпретацією музичних творів та виробничою практикою, об'єктивується через комплекс пошукової пізнавальної активності на отримання художньої інформації, орієнтації в її педагогічному потенціалі й дієвості застосування у розв'язанні освітніх завдань художньо-естетичного змісту.

Структура художньо-педагогічної освіченості складається з чотирьох компонентів, які містять властиві їм елементи. Так, фахово-мотиваційний компонент представлено такими елементами: інтерес до художньої культури та різних видів мистецтва; пізнавально-пошукова ініціатива в галузі полімистецької проблематики та художньої культури; культурно-інформаційний компонент включає в собі такі елементи: культурологічна поінформованість; художньо-функціональна зорієнтованість; художньо-семіотичний компонент

характеризується присутністю таких елементів: поліхудожня грамотність; семантико-семіологічний тезаурус; інтерпретаційно-виконавський компонент містить у своїй структурі такі елементи: полісенсорні уявлення (наявність певних асоціативних зв'язків); художня образність виконавства та її спрямованість на педагогічну проєкцію.

3. Методологічну основу дослідження обґрунтовано з огляду на фортепіанну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва. Обрано історико-культурологічний, мистецько-інтеграційний, функціонально-праксеологічний та комунікативно-творчий наукові підходи, що забезпечують реалізацію художньо-інтеграційного, світоглядного потенціалу фортепіанних творів, розширюють перцептивні модуси художньо-естетичного досвіду, поліфункціональність діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. На їх основі розроблено педагогічні принципи методичного спрямування: урахування історико-культурної еволюції художньої творчості; акцентування уваги на художньо-світоглядному аспекті творів мистецтва; розширення перцептивних модусів художньо-естетичного досвіду (полімодальність); різновекторності мистецької інтеграції (мовної, жанрово-стильової, творчо-виконавської); орієнтація на поліфункціональність діяльності вчителя музичного мистецтва; розуміння художньо-педагогічної освіченості як конкурентної переваги; розуміння інтерпретації твору як художньо-комунікативного процесу; врахуванні полікультурного контексту інтерпретації творів мистецтва, фортепіанних творів.

Методика формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва представлена в теоретичній моделі, що складається з чотирьох блоків: цільового (формулювання мети відповідно до структури досліджуваного феномену художньо-педагогічної освіченості); методологічного (обґрунтування наукових підходів та вибір педагогічних принципів методичного спрямування); методичного (розробка педагогічних умов і методів, що складають основу експериментальної методики, яка

характеризується етапністю); результативного (визначення рівнів сформованості художньо-педагогічної освіченості та динаміка їх кількісних змін).

4. Задля оцінювання рівнів сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки пропонується критеріальний апарат: критерії, їх показники та методи діагностування. Критерії та показники розроблялися з огляду на змістові характеристики компонентів художньо-педагогічної освіченості. Професійно-мотиваційний компонент оцінюється за *інтенціональним* критерієм із показниками: ступінь умотивованості на розширення знань із різних видів мистецтва; міру пізнавально-пошукової активності щодо застосування поліхудожніх явищ в освітньому процесі й навчанні гри на фортепіано. Культуро-інформаційний компонент діагностується за показниками *когнітивного* критерію: усвідомлення соціокультурних основ художньо-освітнього процесу; художньо-мисленнєва операційність у розв'язанні художньо-педагогічних завдань на основі фортепіанної підготовки (доцільність вибору репертуару тощо). Художньо-семіотичний компонент оцінюється *контекстним* критерієм із показниками: ступінь розуміння мови різних видів мистецтва (образів, символів) та їх застосування в наведенні аналогій та асоціативних зв'язків у роботі над образом твору; міра володіння семіотико-семантичним тезаурусом та його застосування в роботі над фортепіанними творами. Інтерпретаційно-виконавський компонент оцінюється *творчим* критерієм із показниками: виявлення художньо-образних асоціацій; самостійність застосування відповідного методичного ресурсу в художньо-інтерпретаційному процесі.

Ефективними виявилися такі діагностичні методи, як: модифікація анкети Чжоу Є за П. Юслином та П. Лауккою (P. Juslin & P. Laukka; тест для визначення ступеню умотивованості на розширення знань із різних видів мистецтва та міри володіння семіотико-семантичним тезаурусом у роботі над фортепіанними творами (адаптація методики Чень Бо); методи опитування: анкети для визначення міри пізнавально-пошукової активності щодо

застосування поліхудожніх явищ в освітньому процесі й навчанні гри на фортепіано та ступеня самостійності застосування відповідного методичного ресурсу в художньо-інтерпретаційному процесі; питальники для визначення ступеня: усвідомлення соціокультурних основ художньо-освітнього процесу; розуміння мови різних видів мистецтва (образів, символів) та їх застосування в наведенні аналогій та асоціативних зв'язків у роботі над образом твору; визначення вмінь виявлення художньо-образних асоціацій; діагностична карта для самооцінювання художньо-мисленнєвої операційності в розв'язанні художньо-педагогічних завдань на основі фортепіанної підготовки. Чотирибальна шкала оцінювання дозволила встановити, що високий рівень сформованості художньо-педагогічної освіченості доцільно діагностувати в 6,25 % респондентів КГ, і в такої самої кількості респондентів ЕГ; достатній рівень – 12,5 % у КГ та 15,63 % у ЕГ; середній рівень – 21,88 % у КГ та 18,75 % у ЕГ; початковий рівень – 59,38 % у КГ та 59,38 % у ЕГ.

5. В експериментальному режимі було перевірено ефективність запропонованих педагогічних умов, методів, які супроводжувалися застосуванням розроблених педагогічних принципів методичного спрямування відповідно до методологічної бази дослідження.

Формувальна методика зорієнтована на два етапи: поліхудожньо-установочний та педагогічно-контекстний. Відповідно до них було запроваджено дві педагогічні умови. Разом із тим, розроблено й ефективно застосовувано наскрізну педагогічну умову: цілеспрямоване накопичення художньо-педагогічної інформації та її застосування в роботі над фортепіанними творами. Методами впровадження наскрізної педагогічної умови були: пізнавально-пошукові (створення банку художньої інформації щодо твору; аналіз світоглядної позиції митців) та методико-організаційних (створення карти відповідності художньої інформації виконавським завданням; моделювання ситуацій творчого аналізу твору в контексті освітніх завдань). Під час застосування педагогічної умови – запровадження поліхудожнього методичного супроводу в освітній процес фортепіанної підготовки, що реалізувалася

впродовж поліхудожньо-установчого етапу формувального експерименту, було застосовано методи: стимулювання синестезії почуттів; заміни модусів сприйняття та асоціацій; створення художньо-образного тезаурусу. Педагогічна умова – стимулювання до розкриття контексту твору задля вирішення функціональних освітніх завдань у фаховій діяльності запроваджувалася на педагогічно-контекстному етапі забезпечувалася методами на основі педагогічних технік гейміфікації освітнього процесу з метою формування здатності майбутніх фахівців застосовувати інноваційні дидактичні та метакогнітивні педагогічно-саморегулятивні стратегії задля реалізації в майбутній фаховій діяльності художньо-комунікативного потенціалу музичних творів.

Ефективність авторської методики під час проведення контрольних діагностичних зрізів, була підтверджена отриманими результатами: було встановлено, що високий рівень продемонстрували 18,75 % (6 осіб) у ЕГ та 9,38 % (3 особи) у КГ; достатній – 46,88 % (15 осіб) у ЕГ та 21,88 % (7 осіб) у КГ; середній – 28,13 % (9 осіб) у ЕГ та 53,13 % (17 осіб) у КГ; початковий – 9,38 % (3 особи) у ЕГ та 18,75 % (6 осіб) у КГ. Зазначені результати довели ефективність методики. Істотність розбіжностей отриманих результатів перевірялася за критерієм кутового перетворення Фішера, в результаті чого було отримане емпіричне значення $\phi^*_{\text{емп.}} = 2,809$, яке виявилось більшим за критичне значення $\phi^*_{\text{кр.}} = 2,31$, що довело ефективність розробленої методики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арановский, М. (2006). Текст как междисциплинарная проблема. *Открытый текст. Электронное периодическое издание*. Восстановлен с: <http://opentextnn.ru/old/music/Perception/index.html?id=1101>
2. Афоніна, О.С. (2018). *Культурний код і «подвійне кодування» в мистецтві*. (Автореф. дис. д-ра мист-ва), Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв, Київ.
3. Бай Бінь. (2014). *Формування звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання*. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ.
4. Бакумець А.Ю. *Жанрово-стильові особливості хорових циклів українських композиторів кінця XX – початку XXI століття*. (Дис. д-ра філософії). Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв, Київ.
5. Барт, Р. (2001). *S/Z* (пер. с фр.; 2-е изд., испр.; ред. Г. К. Косикова). Москва: Эдиториал УРСС.
6. Бахтин, М. М. (1986). *Эстетика словесного творчества*. М.: Искусство,.
7. Бахтин, М. М. (1975). *Вопросы литературы и эстетики*. Москва: Художественная литература.
8. Белякова, И.Г. (2021). Культурная осведомленность как элемент глобальной межкультурной компетентности. *Культура и цивилизация. Том 11. № 1А*. (с.191-199). Ногинск: Аналитика Родис.
9. Белякова, Л.М. (2011). Герменевтический анализ текста как ядро изучения искусства. *Ярославский педагогический вестник. Гуманитарные науки*, 4, 266-269.
10. Бензюк, О.О. (2017). *Відкрита інтерпретація в логіці творчого процесу*. (Автореф. дис. канд. культурології). Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв, Київ.
11. Библер, В. С. (1997). *На гранях логики культуры. Книга избранных очерков*. Москва: Русское феноменологическое общество.

12. Бирмак А. (1973). *О художественной технике пианиста: Опыт психофизиологического анализа и методы работы*. М.: Музыка.
13. Блонский, П. П. (1979). *Избранные психологические сочинения* (Т. 1). Москва: Педагогика.
14. Богин, Г. И. (1986). *Типология понимания текста: учеб. пособие*. Калинин: КГУ.
15. Боднарук, І.М. (2021). Формування у майбутнього вчителя музичного мистецтва вмій художньо-педагогічного аналізу музичних творів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 1, 24-31.
16. Бондар, В. І., & Шапошнікова, І. (2006). Управління формуванням професійної компетентності вчителя. *Освіта і управління*, 9(2), 20-27.
17. Бондаревская Е. В., & Кульневич, С. В. (2004). Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций. *Педагогика*, 10, 23 – 31.
18. Благой, Е., & Гольденвейзер, М. (сост.) (1986). *В классе А.Б. Гольденвейзера: Сборник статей*. Д.: Музыка.
19. Ван, Лу (2021). *Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики*. (Дис. доктора філософії). ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Одеса.
20. Ван, Яцзюнь. (2016). Комунікативна культура диригента-хормейстера в контексті музичної комунікації. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 147, 246–248.
21. Ван, Яцзюнь. (2018). *Методика формування комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання*. (Дис. канд. пед. наук). Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка. Суми.
22. Вараксин Б. (2021). Смыслы и образы. «Издательское решение». Восстановлен с: <https://ru.bookmate.com/books/ZaIZl7P1>

23. Варій, М. Й. (2009). *Загальна психологія.: підр. для студ. вищ. навч. закл.* 3-тє вид. Київ: Центр учбової літератури.
24. Ващенко Г. (1994). *Виховний ідеал*. Полтава: Полтавський вісник.
25. Вернадский, В. И. (1988). *Философские мысли натуралиста*. Москва: Наука.
26. Вершловский, С. Г., & Матюшкина, М. Д. (2007). *Функциональная грамотность выпускников школ . Социологические исследования*, 5, 140-144.
27. Выготский Л.С. (1968). *Психология искусства*. Москва: «Искусство».
28. Выготский, Л. С. (1991). *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика.
29. Гаврилова, Л., & Псарьова, Л. (2016). Інтерпретація музичного твору: теоретичні аспекти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: Збірник наукових праць ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*, 97-106.
30. Гадамер, Г.Г. (1988). *Истина и метод* (пер. с нем. ; общ. ред. и вступ. ст. Б.Н.Бессонова). Москва: Прогресс.
31. Галеев, Б. М. (1982). *Содружество чувств и синтез искусства*. Казань.
32. Гао Юань. (2020). *Методика розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки*. (Дис. канд. пед. наук). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Одеса.
33. Гарипова, Н. М. (2010). Музыкальный смысл и механизмы его постижения. *Известия Уральского государственного университета*, 3(79), 222-235.
34. Гачев Г.Д. (1980). *Творчество, жизнь, искусство*. Москва: Дет. Лит.
35. Герчанівська, П. Е. (2015). *Культурологія: термінологічний словник*. Київ: Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв.
36. Гершунский, Б.С. (1998). *Философия образования для XXI века: В поисках практико-ориентированных образовательных концепций*. М.: Изд-во «Совершенство».
37. Гессен, С.И. (1995). *Основы педагогики. Введение в прикладную философию*. М.: «Школа – Пресс».

38. Гнатюк, М. В. (2016). *Образотворче і декоративно-прикладне мистецтво: Основи образотворчої грамати: Навч.-метод. посіб.* Івано-Франківськ : ЯРИНА.
39. Гончаренко, Семен. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
40. Гончарук, О.В. (2020). Інтегративна художньо-педагогічна технологія в підготовці майбутнього вчителя до організації дозвілля дітей. *Теорія і методика професійної освіти*, 24, 131-136.
41. Горпенко, В.Г. (1999). *Телевезійна специфіка кольору: Кольоромузика*. К., ДІТМ.
42. Гуссерль, Э. (2009). Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии: (в 2-х кн.; кн. 1.). В *Общее введение в чистую феноменологию* (пер. с нем. А. В. Михайлова; вступ. ст. В. А. Куренного). Москва: Академический Проект.
43. Давидов, М.А. (2010). *Виконавське музикознавство. Енциклопедичний довідник*. Київ: Національна музична академія ім. П.І. Чайковського.
44. Демидова М. Г. (2018). Методика організації самопідготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до педагогічної практики. *Науковий вісник ПДПУ імені К.Д. Ушинського: Збірник наукових праць*, 4(123), 29-35.
45. Демидова, М. Г., & Чень Чень. (2018). Особливості творчого музикування як способу самовираження майбутніх учителів музичного мистецтва у сучасному артпросторі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 3, 66–72.
46. Демір, М. І. (2016). *Формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки*. (Дис. канд. пед. наук), Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
47. Державний стандарт базової середньої освіти (2020). Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898.

48. Державний стандарт початкової освіти. (2019) У редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688.
49. Дерріда, Ж. (2008). *Дарувати час* (пер. з фр. М. Ющенко. Львів : Літопис.
50. Длугунович, Н.А. (2014). Soft skills як необхідна складова підготовки ІТ фахівців. *Вісник Хмельницького національного університету, Технічні науки*, 6(219), 239-242.
51. Дудко, Н.В. (2015). *Аспекты формирования функциональной грамотности студентов высшего учебного заведения*. Сумской институт последипломного педагогического образования. http://www.rusnauka.com/48_NNM_2015/Pedagogica/2_205794.doc.htm
52. Жуков, В. П. (2020). *Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до інтегрованого навчання учнів основної школи*. (Дисер. канд. пед. наук). Харківський національний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. Харків.
53. Зайцева, А. (2017). *Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики*. (Автореф. дис. д-ра. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.
54. Згурська Н.М. *Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя*: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – Теорія і методика навчання (музика) / Н.М.Згурська. – Київ, 2001. – 16 с.
55. Зимняя, И. А. (2005). Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. *Высшее образование сегодня*, 11, 14-20. Получено из <http://www.eidos.ru/2006/0504.htm>.
56. Зись, О. (1982). *Современный синтез искусств. Виды искусства в художественной культуре*. Москва.
57. Злотник О., Шульгіна В. (2019). Комунікативні функції художнього спілкування в музичному мистецтві. *Наукові записки Тернопільського*

- національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Сер. Мистецтвознавство, 1(40), 28–34.
58. Зязюн, І. А. (1987) *Естетичний досвід особи. Формування і сфера вияву*. Київ: Вища школа.
 59. Іваничук, М. (2004). *Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання*. Чернівці.
 60. Ін-т мовознавства імені О. О. Потебні. (1980). *Художність*. у *Словник української мови: в 11 томах* (Т. 11).
 61. *Інтерпретація музичного твору*. (2018). Робоча програма з навчальної дисципліни для аспірантів. Силабус (Укл. Москаленко В.Г.). Київ.
 62. Інъ, Ханъ. (2016). *Методичні засади етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням регіональних культурних традицій*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Київ.
 63. Каган, М. С. (1978). *Социальные функции искусства*. Ленинград: Издательство "Знание".
 64. Каган, М. С. (1996). *Философия культуры: Учебное пособие*. Санкт-Петербург: "Петрополис".
 65. Каган, М. С. (1997). *Философская теория ценности*. Санкт-Петербург: "Петрополис".
 66. Калюжна Т.Г. (2012). *Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти: монографія* (наук. ред. О.В. Уваркіної). К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова.
 67. Кашкадамова Н. (2017). *Фортеп'янно-виконавське мистецтво України. Історичні нариси*. Львів: КІНПАТРІ ЛТД.
 68. Кендзьор, П.І. (2017). *Полікультурне виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу (теорія і методика)*. (Автореф. д-ра пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.

69. Коваль Т.С. (2007). Художньо-образна функція кольористики. *Актуальні питання науки та практики: досягнення та перспективи*, 25, 2–5.
70. Коляденко Н.П. (1997). Синестезия искусства как фактор художественной интеграции. *Взаимодействие искусств: Методология, теория, гуманитарное образование: Материалы Международной научно-практической конференции (25-29 августа 1997 г.)* (ред. Л.П.Кузнецова; сост. П.С.Волкова). Астрахань.
71. Коляденко, Н. П. (2003). *Музыкально- эстетическое воспитание: синестезия и комплексное воздействие искусств: Учеб. пособие для студ. Консерваторий*. Новосибирск: Новосиб. госуд. консерватория (академия) им. Глинки.
72. Коляденко, Н.П. (2006). *Синестетичность музыкально-художественного сознания: На материале искусства XX века* (Дис. Д-ра искусствоведения). Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat: www.dissercat.com/content/sinestetichnost-muzykalno-khudozhestvennogo-soznaniya-na-materiale-iskusstva-xx-veka#ixzz2N3l1hv4T
73. Комаровська, О.А., Миропольська, Н.Є., & Ничкало, С.А. (2018). *Оптимізація методичного забезпечення уроків мистецтва в загальноосвітній школі: Методичні рекомендації*. Кропивницький: Імекс-ЛТД.
74. Комаровська, О. А. (2010). Полімодальність художнього таланту. *Мистецтво та освіта*, 4, 10–14.
75. Крицький В.Н. (1999). *Формування умінь художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти*. (Дис. канд. пед. наук), Київ.
76. Кушнір, В. А. (2003). *Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи*. (Дис. д-ра пед. наук), Київ.
77. Лай, Сяоцянь. (2019). *Формування культури міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки*. (Дисер. канд. пед.наук), Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, Одеса.

78. Лебедев, О. Е. (2002). Образование в условиях формирования культуры нового типа. *Материалы круглого стола «Образование в условиях формирования культуры нового типа»*. СПб: СПб ГУП.
79. Левицька, І.М. (2012). *Формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики* (Автореф. дис. канд. пед. наук). ПНПУ імені К.Д.Ушинського, Одеса
80. Леонтьев, А. Н. (2004). *Деятельность. Сознание. Личность: Учебное пособие для студентов*. Москва: Академия.
81. Линенко, А. Ф. (2006). Герменевтичний підхід у підготовці вчителя музики. *Науковий вісник ПДПУ імені КД Ушинського*, (спец. випуск), 15-21.
82. Линенко, А. Ф. (2018). Герменевтичний підхід у педагогіці і його принципи. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*, 6, 55-59. doi:10.24195/2617-6688-2018-6-9
83. Лі Юе. (2018). *Методика формування художньо-сміслових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано* (Дис. канд. пед. наук), Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка. Суми.
84. Ло Чао. (2018). *Методика вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засобами технології персоніфікації*. (Дис. канд. пед. наук). Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка. Суми.
85. Лозенко, Е. А. (2016). *Синестезия как способ постижения смысла музыкального произведения: теория и практика XX – начала XXI веков*. (Дисс. канд. искусствоведения), Харьковский национальный университет искусств имени И.П. Котляревского, Харьков.
86. Локарева, Г. В. (2017). Художньо-естетична інформація твору мистецтва в формуванні духовного світу особистості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 4, 157-167. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2017_4_20.

87. Лотман, Ю. М. (1998). Структура художественного текста. В Ю. М. Лотман, *Об искусстве* (стр. 14–285). Санкт-Петербург: Искусство.
88. Лысенко, С.Ю. (2014). *Синтетический художественный текст как феномен интерпретации в музыкальном театре*. (Автореф. Дисс. д-ра искусствоведения). Новосибирск.
89. Лю Сянь. (2019). *Педагогічні умови методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки*. (Дис. канд. пед. наук), Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
90. Лю, Кешуан. (2017). *Формування вмінь створення музично-образної драматургії твору в майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на фортепіано*. (Дис. канд. пед. наук). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.
91. Лю Цзя. (2017). Досвід формування в магістрантів - вокалістів готовності до інноваційно-фахової діяльності. *Наукові записки Кіровоградського РВВ КДПУ імені В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, (150), 252-256.
92. Майкапар, С. М. (2006). *Музыкальное исполнительство и педагогика*. Челябинск: МРІ.
93. Мамардашвили, М. (1990). Сознание как философская проблема. *Вопросы философии*, 10, 3-17.
94. Маркова, А. К. (1995). Психологические критерии и ступени профессионализма учителя. *Педагогика*, 6, 55-63.
95. Мартынюк, А. К., & Мартынюк, Т. В. (2019). Феномен Львовской фортепианной школы в контексте украинской музыкальной культуры XX – начала XXI века. В О. В. Михайличенко (Ред.), *Актуальные вопросы современного искусствознания: Монография* (стр. 96-116). Германия: LAPLAMBERT Academic Publishing.
96. Масол Л. М. (2002). Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України. *Шкільний світ*, 9, 1-16.

97. Масол, Л. (2001). Впровадження нових програм з мистецтва та художньої культури. *Мистецтво та освіта*, 3, 27.
98. Масол, Л. (2006). *Загальна мистецька освіта: Теорія і практика: Монографія*. Київ: Промінь.
99. Масол, Л. (2012). *Методика навчання мистецтва в основній школі: Методичний посібник для вчителів*. Київ: Шкільний світ.
100. Масол, Л. (ред.) (2010). *Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі інтегративної мистецької освіти: Посібник для вчителя*. Київ: Педагогічна думка.
101. Масол, Л. М. Гайдамака, О. В., Белкіна, Е. В., Калініченко, О. В., & Руденко, І. В. (2006). *Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів*. Харків: Веста: Видавництво «Ранок».
102. Масол, Л.М. (2015). *Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання. Методичний посібник*. Харків: Друкарня «Мадрид».
103. Меськов, В. С., & Мамченко, А. А. (2010). Образование для обществ знания: Когнитивно-компетентностная парадигма образовательных процессов. *Ценности и смысл*, 2(5). Взято из: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-dlya-obschestv-znaniya-kognitivno-kompetentnostnaya-paradigma-obrazovatelnyh-protsessov/viewer>
104. Меськов, В.С., Мамченко, А.А. (2010). Образование для обществ знания: Постнеклассическая модель образовательных процессов. *Ценности и смысл* 2(5), 46-58. Взято из: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-dlya-obschestv-znaniya-postneklassicheskaya-model-obrazovatelnyh-protsessov/viewer>
105. Мильштейн, Я. И. (1967). *Хорошо темперированный клавир И. С. Баха и особенности его исполнения*. Москва: Музыка.
106. Миропольська, Н. Є. (2010). Формування базових компетентностей учнів старшої школи в системі загальної інтегративної мистецької освіти (на матеріалі «Зарубіжної художньої культури» компонент – музичне

- мистецтво). Г. Ю. Ніколаї (Ред.). *Мистецька освіта в Україні: теорія і практика* (сс. 242-257). Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка.
107. Михайличенко, О. В. (2010). Музыкальная педагогика как отрасль педагогической науки и теория музыкального учебно-воспитательного процесса. у О. П. Рудницька, О. М. Отич, О. В. Михайличенко, В. Ф. Орлов, Г. М. Падалка, Г. Ю. Ніколаї, . Н. Є. Миропольська, *Мистецька освіта в Україні: Теорія і практика* (сс. 67-100). Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка.
 108. Михалюк, А. М. (2014). *Формування виконавської культури майбутніх учителів музики засобами українського фортепіанного мистецтва*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
 109. Мовчан, В.С. (2011). *Естетика: Навчальний посібник*. Київ: Знання.
 110. Морозова Н. В. (2005). *Развитие полимодальных музыкально-образных представлений в процессе обучения: На материале вузовской подготовки учителя музыки*. (Дисс. канд. пед. наук), Москва. Получено из: www.dissercat.com/content/razvitie-polimodalnykh-muzykalno-obraznykh-predstavlenii-v-protsesse-obucheniya-na-materiale
 111. Москаленко В. (2013). *Лекції з музичної інтерпретації. Навчальний посібник*. Київ: Національна музична академія України імені П.І. Чайковського.
 112. Назайкинский, Є. В. (1972). *О психологии музыкального восприятия*. Москва: Музыка.
 113. Неменский, Б.М. (1987). *Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: Кн. для учителей*. Москва.
 114. Николаев, Л.В. (1979). *Статьи и воспоминания современников*. (Л. Баренбойм, Н. Фишман., ред.). Ленинград: Советский композитор.
 115. Ніка, О. І. (2009). *Модус у староукраїнській літературній мові другої половини XVI — першої половини XVII ст.* К.: Київський національний університет імені Тараса Шевченка.
 116. Ніколаї, Г. Ю., & Зав'ялова, О. К. (2018). Теоретико-методичні основи інструментальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в

- Україні та Польщі. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання: Збірник наукових праць*, 2 (12), 18-34.
117. Ніколаї, Г.Ю., Линенко, А.Ф., & Левицька, І. М. (2019). Методичний супровід художньо-естетичного контенту виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць*, 27, 17–26.
 118. Ніколаї, Г. (2010). Українська фортепіанна музика як феномен культури ХХ століття. *Ars inter Culturas*, 1, 121- 131.
 119. Носина, В. Б. (1997). *Символика музики И. С. Баха*. Санкт-Петербург.
 120. Олексюк, О. М. (2006). *Музична педагогіка: Навчальний посібник*. Київ: КНУКіМ.
 121. Олексюк, О. М. (2015). *Духовність особистості в системі мистецької освіти: зб. пр. наук. шк. д-ра пед. наук, проф. О.М. Олексюк*. Київ: ун-т ім. Б. Грінченка.
 122. Олексюк, О., Бондаренко, Л. (2018). *Методика викладання музичних дисциплін у вищій школі: навчальний посібник*. К., Київський університет ім. Б.Грінченка.
 123. Олексюк, О., Ткач, М., Лісун, Д. (2013). *Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті: Колективна монографія*. Київ, Київський університет імені Б. Грінченка.
 124. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Музичне мистецтво)» (2021). Одеса: ПНПУ ім. К.Д.Ушинського. [ppri-my.sharepoint.com/:f/g/personal/site_pdpu_edu_ua/EsJd6o6HFFJEp-ng8uWg88BAHoMhaW7DqJUXMUQ54NQQtQ?e=KiKHoF](https://my.sharepoint.com/:f/g/personal/site_pdpu_edu_ua/EsJd6o6HFFJEp-ng8uWg88BAHoMhaW7DqJUXMUQ54NQQtQ?e=KiKHoF)
 125. Отич О. (2007). Інтеграція мистецтв у системі підготовки вчителя. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні аспекти модернізації художньо-педагогічної освіти»* (сс. 101 – 105). Полтава: ПДПУ.

126. Отич, О. (2008). Педагогіка мистецтва: Сутність та місце в системі наук про освіту. *Мистецтво та освіта*, 13-17.
127. Отич, О. М. (2010). Педагогіка мистецтва: від історичної практики до теоретичного осмислення. *Рідна школа*, 6, 14-19.
128. П'ятницька-Позднякова, І. (2018). *Музичне мовлення в семіозисі художньої культури України: Монографія*. Київ.
129. Падалка Г. М. (2017). Педагогіка мистецтва: домінантні аспекти розвитку. *Наукові записки Серія: Педагогічні науки*, (152), 31-37.
130. Падалка, Г. М. (1982). *Учитель, музика, діти*. Київ: Музична Україна.
131. Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва: Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін*. Київ: Освіта України.
132. Пан Шен. (2020). Художній синтез у концертмейстерській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези VI Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 15-16 жовтня 2020 р.)*, 2. Одеса: ПНПУ імені К. Д.Ушинського, 64-67.
133. Пань, Шен (2017). Сущность и структура художественной образованности студентов-пианистов. Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. *Матеріали і тези III Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 13-14 жовтня 2017 р.)*. Т.2. Одеса : ПНПУ імені К.Д.Ушинського. 61-63.
134. Пань, Шен (2021). Художньо-освітній процес в контексті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Theoretical and empirical scientific research: concept and trends. *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference (Vol. 2)*, Oxford, May 28, 2021. Oxford-Vinnytsia: P.C. Publishing House & European Scientific Platform. 105-107.
135. Пань, Шен. (2018). Освоение современной фортепианной музыки в контексте исполнительской подготовки будущего учителя музыкального искусства. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного*

- розвитку суспільства. *Матеріали і тези IV Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 12-13 жовтня 2018 р.). Т.2. Одеса : ПНПУ імені К.Д.Ушинського. 62-64.*
136. Пань, Шен. (2019). 浅谈如何培养钢琴初级教学(中小学) (Естетичні завдання початкового фортепіанного навчання). *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези V Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 17-18 жовтня 2019 р.). — Т.1. - Одеса: ПНПУ імені К. Д.Ушинського, 129.*
 137. Паращенко, Л. І., Пометун, О. І., Савченко, О. Я., & Трубачева, С. Е. (2004). *Компетентностний підхід в сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи.* Київ: К.І.С.
 138. Перминова, Л. М. (1997). Содержание образования с позиций самоидентификации личности. *Педагогика*, 3, 18-22.
 139. Побережная, Г. (2012). *Ребенок третьего тысячелетия – дома и в школе: общеобразовательной и музыкальной.* Киев.
 140. Полатайко, О. М. (2010). *Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва.* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Київ.
 141. Полатайко, О. М. (2018). Система теорій розуміння та інтерпретації художніх творів у фаховій підготовці майбутніх вчителів мистецького профілю. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 24(29), 12-17.
 142. Попович, Н.М. (2015). *Теорія і методика формування професійно-особистісного досвіду вчителя музики в системі неперервної педагогічної освіти.* (Дис. канд. пед. наук). Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ.

143. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція. Наказ МОН України № 33 від 12.01.2021.
144. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». (2020). Наказ Мінекономіки № 3736 від 23.12.2020.
145. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 025 «Музичне мистецтво» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Наказ МОН № 727 від 24.05.2019.
146. Равен, Д. (2002). *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация*. М.: Когито-Центр.
147. Ражников, В. (1994). *Диалоги о музыкальной педагогике*. М: «ЦАПИ».
148. Раппопорт, С. (1972). О вариативной множественности исполнительства. *Музыкальное исполнительство*, (7), 3-46.
149. Раппопорт, С. Х. (1973). Художественное представление и художественный образ. *Эстетические очерки*, (2), 45-84.
150. Рахманова, О. К. (2019). *Розвиток художньо-творчої синестезійності молодших школярів на інтегрованих уроках музичного мистецтва*. (Дис. канд. пед. наук). Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, Суми.
151. Реброва, Г.О. (2018). Специфіка економічного контенту мистецької освіти як гуманітарної педагогічної галуззі. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання. Збірник наукових праць, Суми, 1 (11)*, 35–45.
152. Реброва, О. Є. (2011). Від грамотності до художньої ментальності: до питання результативності освіти майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. Ун-т менедж. освіти НАПН України*, 3(16), 129–135.

153. Реброва, О. Є. (2012). *Методологічні основи педагогічної ментальності: культурологічний та професійний аспекти: Монографія*. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова.
154. Реброва, О. Є. (2014). Художньо-ментальний підхід у фаховому навчанні майбутнього вчителя хореографії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 16(1), 25-30.
155. Реброва, О. Є. (2014). *Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії*. (Дисер. д-ра. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. Київ.
156. Реброва, О. Є. (2015). Поліхудожнє середовище як ситуативно створена педагогічна умова фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 135, 19-23.
157. Реброва, О.Є., Пань Шен. (2018). Художня освіченість майбутніх учителів музичного мистецтва в компетентнісній парадигмі. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 2 (12), 89-98.
158. Ростовський, О. Я. (1991). *Взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики: Методичні рекомендації*. Київ: Освіта.
159. Ростовський, О.Я. (1997). *Педагогіка музичного сприймання: навч.-метод. посіб.* Київ.
160. Ростовський, О.Я. (2003). *Лекції з історії західноєвропейської музичної*. Київ.
161. Рубинштейн, С. Л. (1976). *Основы общей психологии*. СПб: Изд-во «Питер». Получено из <http://psylib.org.ua/books/rubin01/index.htm> електронно.
162. Рудницька, О. (2001). Світоглядна функція мистецтва. *Мистецтво та освіта*, 3, 10-13.
163. Рудницька, О. П. (2001). Інтегративні зв'язки у викладанні предметів художньо-естетичного циклу. *Початкова школа*, 5, 40–43.

164. Рудницька, О. П. (2002). *Педагогіка: Загальна та мистецька: Навч. Посібник*. Київ: Інтерпроф.
165. Рудницька, О. П. (Ред.). (1998). *Основи викладання мистецьких дисциплін: Навчальний посібник*. Київ: Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України.
166. Савенко, С.. (2000). Музыкальный текст как предмет интерпретации: между молчанием и красноречивым словом. *Открытый текст: Электронное периодическое издание*. Получено из: <http://opentextnn.ru/old/music/interpretation/index.html?id=3493>
167. Савенкова Л. Г. (2001). *Педагогические условия интегрированного освоения изобразительного искусства в общеобразовательной школе*. (Дис. д-ра пед. наук), Институт художественного образования РАО. Получено из: new-disser.ru/product_info.php?products_id=829771
168. Савенкова, Л.Г., & Ермолинская Е. А. (2009). *Изобразительное искусство. учеб. пособие для общеобразовательных школ*. Москва: Вентана-Граф
169. Самітов В.З. (2010). *Мислення музиканта-виконавця*. Луцьк: ВАТ «Волинська обласна друкарня».
170. Се Цзін. (2011). Сутність культурологічного підходу в процесі формування духовної культури сучасної молоді. *Наука і освіта, 1*, 78–81.
171. Семко, М.І., (2018). Інтегрований підхід до викладання предметів художньо-естетичного циклу. *Молодий вчений, 5.2* (57.2).
172. Сисоєва, С.О., Кристопчук, Т. Є. (2009). *Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: Навчально-методичний посібник*. Львів: ВАТ «Волинська обласна друкарня».
173. Скопич, А.В. (2015). *Формування мотивації до вивчення сучасної фортепіанної музики в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя*. (Атореф. дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. Київ.
174. Слєпкань З. І. (2005). *Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі*. Київ: Вища школа.

175. Сметанникова, Н. Н. (2004). Грамотность, единственное или множественное число: К вопросу о функциональной неграмотности. *Школьная библиотека*, 3, 40-46. www.library.ru/1/sociolog/text/article.php?a_uid=77
176. Соболь, Н.В. (2016). *Методика формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.
177. Соколова О. В. (2004). *Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури*. (Дис. канд. пед. наук), Київ.
178. Сохор, А. Н. (1983). Социальные функции искусства и воспитательная роль музыки. В *Вопросы социологии и эстетики музыки: В 3 томах* (Т. 3: Статьи и исследования, стр. 73). Ленинград.
179. Степанова, Л. В. (2017). Компонентна структура художньо-герменевтичної компетентності майбутніх викладачів музики та хореографії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. Праць*, (16), 175–184.
180. Степанова, Л. В. (2018). *Методика формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.
181. Столович, Л. Н. (1985). *Жизнь - творчество - человек: Функции художественной деятельности*. Москва: Издательство "Политиздат".
182. Суворов, Н.Н. (2000). Красота как соблазн. Этическое и эстетическое: 40 лет спустя. *Материалы научной конференции*. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 152-155.
183. Сухомлинський, В. О. (1976) *Сто порад учителям. Вибрані твори в 5-ти томах* (Т. 2). Київ: Наукова думка.
184. Тангян, С.А. (1990). Новая грамотность в развитых странах. *Советская педагогика*, 1, 14-19.

185. Тарапата-Більченко, Л.Г. (2004). *Філософія музики: Навчальний посібник для студентів та магістрантів факультету мистецтв*. Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка.
186. Теплов, Б. М. (1982). Здібності і обдарованість. у *Хрестоматія з вікової і педагогічною психології* (сс. 31-34). М.
187. Теплов, Б.М. (1985). *Психология музыкальных способностей. Избранные труды: В 2-х (Т. 1)*. М.: Педагогика.
188. Тишунина Н.В. (2001). Методология интермедіального аналізу в світє междисциплинарных исследований. *Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века*. Серия "Symposium", (12), 149.
189. Томашевська, М. М (2018). До проблеми формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. Теорія і методика, 3, 269 – 271.
190. Трофімов, Ю. Л., Рибалка, В. В., & Гончарук, П. А. (1999). *Психологія: Підруч. для студ. вищ. закл. освіти*. Київ: Либідь.
191. Тюлин, Ю. (1963). *О программности в произведениях Шопена*. Ленинград: Музгиз.
192. У Іфан. (2012). *Методика підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю до роботи в умовах полікультурного середовища*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
193. Усов, Ю. Н., Баженова, Л. М., & Бондаренко, Е. А. (1991). *Основы аудиовизуальной культуры. Программа учебных занятий для 1-11 классов средней образовательной школы*. М.: Изд-во НИИ общего образования Российской Академии образования.
194. Фу Сяоцзін. (2012). *Методика концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю*. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.
195. Хань Ле. (2019). *Формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва за стильовим підходом*. (Автореф. дис. канд.

- пед. наук), Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.
196. Хмелевська, І. О. (2021). *Методика формування інтегральної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва та хореографії*, (Дис. канд. пед. наук), Сумський ДПУ імені А.С.Макаренка, Суми.
 197. Хуторской, А. В. (ред.). (2007). *Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр.* М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК».
 198. Цзяо Їн. (2016). *Методика естетичного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
 199. Чай, Пенчен. (2014). *Формування художньо-стильової компетентності майбутніх учителів музики України і Китаю* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.
 200. Чень Чень. (2020). *Методика формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки*. (Дис. канд. пед. наук). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Одеса.
 201. Чень, Бо. (2017). *Формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання*. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.
 202. Чжан Яньфен. (2012). *Методика вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України і Китаю*. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ.
 203. Чжоу Є. (2020). *Проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду*

- школярів (Дис. д-ра філософії). ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Одеса.
204. Чим відрізняється освіта від освіченості? Отримано з: moyaosvita.com.ua/osvita-2/chim-vidriznyayetsya-osvita-vid-osvichenosti/. Назва з екрана.
205. Шевнюк, О. Л. (2003). *Культурологічна освіта майбутнього вчителя: Теорія і практика: Монографія*. Київ, НПУ ім.М.П.Драгоманова.
206. Ши Дзюнь бо.(2007). *Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.
207. Шип, С. В. (2014). Герменевтика произведений искусства и актуальные задачи украинской художественной педагогики. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття»* (16-17.10., 2014 р., сс. 95-97) (О.О. Огнев'юк ред.). Київ: Київський університет імені Б. Грінченка.
208. Шип, С. В. (2004). О семиотических основаниях музыкальнопедагогической герменевтики. *Наука і освіта: Науковопрактичний журнал Південного наукового центру АПН України*, 4–5, 210–214.
209. Школяренко, С.И. (2017). *Художественно-стилевые функции фактуры в концертных пьесах для фортепиано с оркестром Ф. Шопена*. (Дис. канд. иск-я). Харьковський національний університет искусств имени И.П. Котляревського, Харьков.
210. Шпет, Г. Г. (2013). Эстетические фрагменты. Взято из: <http://booksonline.com.ua/view.php?book=33188>
211. Щедровицкий, Г. П. (2003). *Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология (курс лекций)*. Москва.

212. Щербініна, О. М. (2016). Фортепіанна підготовка у вищих закладах мистецької освіти: Сучасний стан та перспективи модернізації. *Актуальні питання мистецької педагогіки* (5), 124-128.
213. Щолокова, О. П., & Нагорна, О. В. (2019). Синергетична детермінанта фахової підготовки вчителя музичного мистецтва. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти* (27), 3-9.
214. Щолокова, О.П., Шип, С.В., Шевнюк, О.Л., Семашко, О.М. (2004). *Світова художня культура: Від первісного суспільства до початку середньовіччя: Навч. посіб.* К.: Вища школа.
215. Юсов, Б., Кабкова, Е., Савенкова, Л., & Сухова, Т. (1993). Живой мир искусства. *Дошкольное воспитание*, 6, 35-39.
216. Юсов Б.П. 2004. *Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство»*. М.:Спутник.
217. Юсов, Б. П., & Шевченко, Г. П. (1990). *Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников*. Луганск.
218. Юсов, Б. П. (1997). Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников (Новая парадигма). Материалы Междун. науч.-практ. конф. «Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование» (25 – 29 августа 1997г., сс. 214 – 220). Астрахань.
219. Юсов, Б.П., Сухова, Т.И. Савенкова, & Л.Г. (1995). *Когда все искусства вместе*. Москва: Просвещение.
220. Яньшин, П. В. (2000). Индивидуальные различия и характеристики цветового восприятия. В Е. Д. Хомской, В. А. Москвина (ред.) *Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий: Коллективная монография* (сс. 76 – 93). Оренбург: ООИПКРО
221. Bagga-Gupta, S., Ferm Thorgersen, C., Georgii-Hemming, E., & Varkø, Ø. (2014). Aesthetic and communicative experiences: building on the ideas of

- Christopher Small. Music Education Research. Retrieved from: <http://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A547278&dswid=6407>
222. Bach-Busoni. (1894). *The First Twenty-Four Preludes and Fugues of the Well-Tempered Clavichord*. New York: G. Schirmer Inc.
 223. Baydenko, V.I., & Oskarson, B. (2002). Basic Habits (Key Competences) As an Integrated Factor of Educational Process. *Professional Education and Personality Formation of a Specialist*, 22-46.
 224. Boichenko, M., Nikolai, H., Linenko, A., & Koehn, N. (2020). Interdisciplinary Coordination in Historical-Theoretical and Music-Performing Training of Future Musical Art Teachers. *Journal of History Culture and Art Research*, 9 (1), 225-235. URL: <http://kutaksam.karabuk.edu.tr/index.php/ilk/article/view/2434>
 225. Cepic, R., Vorkapic, S. T., Loncaric, D., Andic, D., & Mihic, S. S. (2015). Considering transversal competences, personality and reputation in the context of the teachers' professional development. *International Education Studies*, 8(2), 8-20. doi:10.5539/ies.v8n2p8
 226. Definition and Selection of Key Competencies – Executive Summary (2005). Access: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.htm>
 227. Demidova M., Levytska I., & Novska, O. (2020). The Category of Time in Musical Art. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(1), 375-385. URL: <http://kutaksam.karabuk.edu.tr/index.php/ilk/article/view/2401/1740>.
 228. Geertz, Cl. (1973). The Interpretation Of Cultures. [https://books.google.com.ua/books?id=PfITAAAAYAAJ&q=inauthor:"Basic+Books"&dq=inauthor:"Basic+Books"&hl=ru&sa=X&redir_esc=y](https://books.google.com.ua/books?id=PfITAAAAYAAJ&q=inauthor:)
 229. Georgii-Hemming, E. (2007). Hermeneutic knowledge: Dialogue between experiences. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 13-28. DOI:10.1177/1321103X07087565
 230. Gértrudix-Barrio, M., & Gértrudix-Barrio, F. (2010). The Utility of Musico-visual Formats in Teaching. *Revista Comunicar*, 17(34), 99-107. doi:10.3916/C34-2010-02-10

231. Guralnik, N., Rastrygina, A., Strohal, T., Zaitseva, A. (2021). la Practical Application of Exat Techniques in Training Process of Would-be Music Art Teachers. *Journal of Management (IJM)*. Online: 0976-6510. Doi:10.34218/IJM.12.1.2120.020. Volume 12, Issue 1, Jan. 2021. – Pp. 243-253.
232. Guralnyk, N., & Ma Xinyan. (2019). Tradition as a Factor in Modern School Formation in Ukrainian Piano Pedagogy. *Journal of History Culture and Art Research*, 212-222,
www.researchgate.net/publication/332358053_Tradition_as_a_Factor_in_Modern_School_Formation_in_Ukrainian_Piano_Pedagogy.
233. Guralnyk, N., Zaitseva, A., Rastrygina, A. (2020). The Training of Music Teacher According to Humanistic Oriented Artistic Paradigm. *Journal of History Culture and Art Research*, 9 (1), 249-257.
<http://kutaksam.karabuk.edu.tr/index.php/ilk/article/view/2422>.
234. Habermas, J. (1998). *The Philosopical Discourse of Modernity*. Cambridge: MIT Press.
235. Hirsch, E. D. (1988). *Cultural literacy: What every American needs to know*. NY. URL: <http://pidruchniki.ws/18490511>.
236. Huralnyk N.P. (2017). Theretical Aspects of Forming the Individual Style of a Teacher-pianists Activities. *Наук. Записки. Серія: Педагогічні науки*, (152), 14-17.
237. Hutmacher, W. (1996). *Key competencies for Europe: Report of the Symposium*. Berne, Switzerland 27-30 March. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf>
238. International and Regional Documents on Adult Education. *Anthology of Texts with Comments*. Bonn, 2003, p. 25.
239. Intezari, A., & Pauleen, D. J. (2013). Students of Wisdom: An Integral Meta-Competencies Theory of Practical Wisdom. In W. Kupers, & D. J. Pauleen (Eds.), *Handbook of Practical Wisdom: Leadership, organization and integral business practice*. Gower: Aldershot. Retrieved from www.researchgate.net/publication/261287830_Students_of_Wisdom_An_Integral_Meta-Competencies_Theory_of_Practical_Wisdom

240. Smakovsjkyj, J., Martynjuk, T., Pashchenko, I., & Lesyk, A. (2021). Pedagogical Culture of Future Teachers of Musical Art: A Methodological Investigation. *Tarih Kultur Ve Sanat Arastirmalari Dergisi-Journal of History Culture and Art Research*, 7, (1), 55-64.
<http://kutaksam.karabuk.edu.tr/index.php/ilk/article/view/1364>
<http://mjcl.clarivate.com/cgi-bin/jrnlst/jlresults.cgi?PC=MASTER&ISSN=2147-0626>
241. Kondratska, L. A. (2019). Prospects of performative art didactics in a metamodern environment. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University, Series 14. Theory and methodology of arts education*, 10-16.
242. Lysenko, Y., Korotenko, D., Martynyuk, T., Tkachenko, O., Vlasenko, E. (2021). *Professional and conceptual principles of pianists' education in M. Hlinka Dnipropetrovsk Academy of Music: historical and pedagogical experience*.
www.hrpub.org/download/20201130/UJERD10-19591633.pdf
243. Pan Sheng (2021). Scientific approaches and pedagogical principles of forming artistic-pedagogical erudition of future bachelors of musical art. *Knowledge, Education, Law, Management*, 3 (39), vol. 2, 3-9.
244. Pan Sheng. (2019). Essence of artistic-pedagogical education of future musical art teachers. *Педагогічні науки: теорія, історія*, 10 (94), 305-313. doi: 10.24139/2312-5993/2019.10/305-313.
245. Rebrova, O. (2018). Project activity of future music and choreography teachers and its career guidance function in the system of secondary education. In *Professional Artistic Education and Culture within Modern Global Transformations* (pp. 157-165). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. Retrieved from: www.researchgate.net/publication/249831143_Hermeneutic_knowledge_Dialogue_between_experiences.
246. Ripalda, M. C. (2019). Dance and choreography competence of university physical education teachers. *European Journal of Physical Education and Sport*

- Science*, 5(9), 116-137. Retrieved from <https://oapub.org/edu/index.php/ejep/article/view/2524>
247. Taebel, D. K. (1980). Public school music teachers' perceptions of the effect of certain competencies on pupil learning. *Journal of Research in Music Education*, 28(3), 185-197. Retrieved from <https://doi.org/10.2307/3345236>
248. Tenenbaum, S. (2011). Christine M. Korsgaard, Self-Constitution: Agency, Identity, and Integrity. *Ethics*, 121(2), 449-455. doi:10.1086/657967
249. Torrance E. P. (1979). *The Search for Satori and Creativity*. New York : Creative Education Foundation.
250. Warmald, C.P. (1977; 2009). The of Literacy in Anglo-Saxon England and its neighbours. *Transactions of the Royal Historical Society, fifth series*. www.cambridge.org/core/journals/transactions-of-the-royal-historical-society/article/abs/uses-of-literacy-in-anglosaxon-england-and-its-neighbours/A7F4E67CEF45F566FA31858FE53E045B
251. Webster's New Collegiate Dictionary (1954). www.amazon.com/Websters-New-International-Dictionary-1954/dp/B0012GMKEA
252. Wong, K. Y. (2014). *Factors influencing general music teachers' attitudes and practices regarding multicultural music education*. (PhD thesis), University of Malaya. Retrieved from <http://studentsrepo.um.edu.my/id/eprint/4690>
253. Xue, Xiaocin (2005). Beijing Theater. *Tourism and Education. Beijing* (Сяе, Сеопинь (2005). Пекинский театр. Туризм и образование. Пекин)
254. Young Yun Kim. (2011). Globalization and Intercultural Personhood. In L. A. Samovar, R. E. Porter, & E. R. McDaniel, *Intercultural Communication: A Reader* (13 ed., pp. 83-94). Wadsworth, Cengage Learning.
255. Zirkel, S. (2008). The Influence of Multicultural Educational Practices on Student Outcomes and Intergroup Relations. *Teachers College Record*, 110(6), 1147–1181.
256. 汤蓓华. (2011). 中美钢琴教育之比较. 音乐艺术(上海音乐学院学报), 4, 30-38. [Тан, Пейхуа. (2011). Порівняння китайської та американської

фортепіанної освіти. Музичне мистецтво (Журнал Шанхайської консерваторії), 4, 30-38.].

257. 田莉. (2010). 国内外多元文化音乐教育发展的比较研究. 教育与职业.

检索来源: www.cnki.net. [Тянь Лі. (2010). Порівняльне дослідження розвитку полікультурної музичної освіти вдома та за кордоном. Освіта та кар'єра, 21(697).]

Додатки

Додаток А

Таблиця 1

Мета та зміст етапів експериментальної роботи

№ етапу	Назва етапу експерименту	Мета	Основний зміст
I	Попереднє дослідження	Виявлення найбільш типових недоліків сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки	Ознайомлення з думками викладачів, здобувачів про удосконалення змісту фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у контексті формування художньо-педагогічної освіченості
II	Констатувальний	Виявлення початкового рівня сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва. Визначення теоретичної, методичної та емпіричної бази дослідно-експериментальної роботи з формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки	Визначення сучасного стану сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва. Визначення контрольних та експериментальних груп. Розробка критеріїв, показників та рівнів формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. Визначення методики статистичної обробки даних.
III	Формувальний	Формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва	Впровадження в навчальний процес ЗВО розроблених педагогічних умов та методів формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки
IV	Контрольний	Перевірка результативності педагогічних умов та методів формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва за допомогою кількісних та якісних показників.	Проведення контрольного зрізу. Аналіз й узагальнення результатів формувального етапу експерименту. Порівняльний аналіз рівня сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в КГ і ЕГ.

АНКЕТА № 1 для студентів освітніх рівнів «бакалавр», «магістр»

Інструкція. Оберіть відповідь, з якою Ви погоджуєтесь.

1. *Коли ви працюєте над музичним твором, чи виникають у Вас асоціації, образи інших видів мистецтва?*

Так, але я не завжди це виразно відчуваю

Так, як побічна дія досвіду слухання та візуального сприймання творів

Ні, але іноді виникають образи з життя

Виникають образи живопису, театральних постанов, художньої літератури

2. *Якщо під час роботи над музичним твором Ви застосовуєте зв'язки з іншими видами мистецтва, то з якою метою?*

- З метою посилення чіткої візуалізації музичного образу та винайдення адекватних прийомів для виконання
- Для того, щоб доповнити образ ще яскравішими барвами, зробити його більш цікавим та глибоким
- Для полегшення розуміння композиції і почерку автора й запам'ятовування тексту музичного твору
- Для накопичення художніх міжвидових асоціацій, асоціативного досвіду

3. *Які завдання у виконанні твору для Вас бувають найскладнішими?*

- Коли потрібно зосереджувати увагу на педалізації, динаміці, відтінках та поєднати це у художню цілісність
- Подолання сценічного хвилювання
- Адекватного, наближеного до авторського розуміння, втілення образу
- Утримання темпу, показу гнучкості динаміки, технічної довершеності

4. *Чи завжди для Вас зрозумілим є образ твору, над яким Ви працюєте?*

- Ні, не завжди, однак це не заважає мені розуміти твір
- Так, окрім технічних етюдів
- Як додатково шукаю інформацію про дану образну сферу в інших видах мистецтва
- Я обговорюю зміст образу з викладачем класу основного музичного інструменту і це мені допомагає

5. *Які засоби виразності в живопису можна порівняти з засобами виразності музики?*

- Ритм у музичній композиції і картині, хореографічній композиції
- Тембр музичних інструментів і кольорову гармонію у живопису
- Динамічні відтінки в музичному мистецтві і колорит у живопису
- Музичні штрихи і світлотінь у живопису

6. *Як саме, на Вашу думку, завдяки яким властивостям мистецтво здійснює вплив на духовний світ людини?*

Через систему художніх образів

Завдяки творчій уяві людини, її мисленню та розумінню прекрасного Мистецтво розвиває в людині чуттєвість, здійснює виховний вплив на молодь

Мистецтво гармонізує в людині фізичне і духовне

7. *Чи є важливим з'ясовувати фактори виникнення твору, чи достатньо сучасного погляду на його інтерпретацію?*

- Вважаю, що достатньо сучасного погляду, щоб обрати власну інтерпретаційну стратегію
- Гадаю, що з'ясування історії виникнення твору є важливим, оскільки допомагає зрозуміти, про що міркував композитор під час його створення
- Думаю, що дуже важливо знати характеристики індивідуального стилю композитора для адекватного відображення його ознак при виконанні твору
- Гадаю, що для автентичної інтерпретації твору є необхідним як врахування історико-культурного контексту твору, так і вияву сучасного виконавського мислення інтерпретатора

8. *Знань з яких видів мистецтва Вам не вистачає задля оригінальної виконавської та педагогічної інтерпретації твору?*

- Акторської майстерності для більш глибокого розуміння виступів на сцені
- Образотворчого мистецтва, пізнання якого сприяє розвитку мисленнєвої візуалізації музичного образу
- Декоративно-прикладного мистецтва, освіченість у техніках якого допомагає більш виразно деталізувати комплекс виконавських засобів виразності
- Практики розуміння різних видів мистецтва, оскільки їх взаємодія впливає на ефективність навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, учителів Інтегрованого курсу «Мистецтва»

9. *Чи вистачає Вам художнього кругозору задля якісної інтерпретації образів мистецтва?*

- Так, вистачає
- Ні, я хотів би пізнавати образотворче мистецтво для пошуку відповідних аналогій у фортепіанній музиці українських композиторів
- Ні, я хотів би навчитися відбирати фортепіанний репертуар для учнів, в якому наявний аудіовізуальний ресурс
- Ні, мене цікавить проблема аудіовізуального синтезу в музичному мистецтві

10. *Чи є відмінності в трактуванні тих або тих засобів виразності мистецтва у різних народів різних культур?*

Гадаю, що ні

У різних народів різних культур є відмінності у трактуванні засобів виразності

Засоби музичної виразності у різних народів є єдиними, однак їх система детермінована специфікою домінантної образної сфери в культурній традиції народу

У різних народів система засобів виразності сформована на основі різних системних принципів, що потрібно враховувати в трактуванні музичного тексту

11. *Які критерії оцінювання творів мистецтва слід обговорювати з учнями та залучати їх до діалогу?*

Глибина композиторського втілення художнього образу

Популярність твору у слухацькому середовищі

Актуальність змісту твору, оригінальність виконавського втілення задуму композитора

Все вище назване

12. *Що потрібно вчителю, щоб якісно навчати школярів мистецтву та спонукати їх до його творчого сприйняття?*

Добір такого мистецького матеріалу, який буде викликати в учнів інтерес

Розуміти світогляд та бачення школяра, знаходити цікаві методики викладання

Ширше використовувати відеоматеріали, дискутувати з приводу їх вражень, слухати їх думки

Володіти художньо-педагогічною освіченістю як основою професіоналізму

Методика обробки результатів. Початковий рівень сформованості художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки – 1-12 балів, середній – 13–24, достатній – 25–36, високий – 37–48.

- *Аналіз результатів.* Відповідаючи на запитання анкети №1, присвячені усвідомленню здобувачів зв'язків музичного мистецтва з іншими видами, активованих під час виконавського опанування творів (1,2,4,5,6,8,9,10) 63,5% респондентів не відчують виникнення асоціацій, застосовують зв'язки з іншими видами мистецтва з метою посилення чіткої візуалізації музичного образу, не завжди розуміють образ твору, констатують інтерес до акторської майстерності для більш глибокого розуміння виступів на сцені, заперечують відмінності виконання творів виконавцями різних країн. 18,31% респондентів відчують асоціації як побічну дію досвіду слухання та візуального сприймання творів; використовують міжвидові зв'язки для того, щоб доповнити образ ще яскравішими барвами, зробити його більш цікавим та глибоким; порівнюють тембр музичних інструментів і кольорову гармонію у живопису, констатують потребу пізнання образотворчого мистецтва, оскільки воно сприяє розвитку мисленнєвої візуалізації музичного образу; вважають, що у різних народів різних культур є відмінності у трактуванні засобів виразності. 13,5% респондентів вважають, що зв'язки між видами мистецтва полегшують розуміння композиції і почерку автора, запам'ятовування тексту музичного твору; порівнюють динамічні відтінки в музичному мистецтві і колорит у живопису; констатують, що мистецтво розвиває в людині чуттєвість, здійснює виховний вплив на молодь; хотіли б пізнавати декоративно-ужиткове мистецтво, освіченість у техніках якого допомагає більш виразно деталізувати комплекс виконавських засобів виразності; хотіли б навчитися відбирати фортепіанний репертуар для учнів, в якому наявний аудіовізуальний синтетичний ресурс;

вважають, що засоби музичної виразності у різних народів є єдиними, однак їх система детермінована специфікою домінантної образної сфери в культурній традиції народу. 4,69% здобувачів констатують виникнення у свідомості під час роботи над твором образів живопису, театральних постанов, художньої літератури; мотивовані до накопичення художніх міжвидових асоціацій, асоціативного досвіду; обговорюють зміст образу з викладачем класу основного музичного інструменту; порівнюють музичні штрихи і світлотінь у живопису; вважають, що мистецтво гармонізує в людині фізичне і духовне; цікавляться проблемою аудіовізуального синтезу в музичному мистецтві.

Відповідаючи на запитання анкети №1, присвячених палітрі виконавських інтерпретаційних завдань майбутнього вчителя музичного мистецтва-піаніста (3, 7, 11, 12) 61,5% респондентів наполягають на труднощах зосереджувати увагу на педалізації, динаміці, відтінках та поєднувати це у художню цілісність; вважають, що достатньо сучасного погляду, щоб обрати власну інтерпретаційну стратегію; критерієм оцінювання творів мистецтва для обговорення з учнями вважають глибину композиторського втілення художнього образу; а для якісного навчання школярів мистецтву обирають добір такого мистецького матеріалу, який буде викликати в учнів інтерес. 22,31% респондентів наполягають на труднощах подолання сценічного хвилювання; гадають, що з'ясування історії виникнення твору є важливим, оскільки допомагає зрозуміти, про що міркував композитор під час його створення; критерієм оцінювання творів мистецтва для обговорення з учнями вважають популярність твору у слухацькому середовищі; а для якісного навчання школярів мистецтву обирають розуміння світогляду та бачення школяра, знаходження цікавих методик викладання. 11,5% респондентів наполягають на труднощах адекватного, наближеного до авторського розуміння, втілення образу; гадають, що для адекватного відображення його ознак при виконанні твору дуже важливо знати характеристики індивідуального стилю композитора; критерієм оцінювання творів мистецтва для обговорення з учнями вважають актуальність змісту твору, оригінальність виконавського втілення задуму композитора; а для якісного навчання школярів мистецтву обирають широке використання відеоматеріалів, дискусій з приводу їх вражень, слухання їх думок. 4,69% респондентів наполягають на труднощах утримання темпу, показу гнучкості динаміки, технічної довершеності; гадають, що для автентичної інтерпретації твору є необхідним як врахування історико-культурного контексту твору, так і вияву сучасного виконавського мислення інтерпретатора; критерієм оцінювання творів мистецтва для обговорення з учнями вважають глибину композиторського втілення художнього образу, популярність твору у слухацькому середовищі, актуальність змісту твору, оригінальність виконавського втілення задуму композитора; а для якісного навчання школярів мистецтву обирають володіння художньо-педагогічною освіченістю як основою професіоналізму.

Питання для співбесіди з викладачами основного (спеціального) інструменту

1. Чи вважаєте Ви важливим формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки?
2. Яке місце у Вашій роботі зі студентом займає робота над художнім образом фортепіанного твору?
3. Яке місце у Вашій роботі зі студентом обговорення художніх асоціацій, які виникають під час роботи над твором?
4. Чи впливаєте Ви на зростання мотивації здобувача до пізнання інших видів мистецтва у контексті фортепіанної підготовки?
5. Чи приділяєте Ви увагу питанню розумінню здобувачів аудіовізуального синтезу в музичному мистецтві?
6. Чи розглядаєте Ви питання взаємозв'язку втілення змісту образу твору та міжвидових художніх асоціацій, які виникають під час його опанування?
7. Чи повинен, майбутній вчитель музичного мистецтва бути здатним усвідомлювати соціокультурні основи художньо-освітнього процесу?
8. Яку роль у фортепіанній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва, на Ваш погляд, відіграє ступінь розуміння мови різних видів мистецтва?
9. Чи навчаються здобувачі Вашого класу запроваджувати на заняттях з основного (спеціального) музичного інструменту міжвидовий семіотико-семантичний тезаурус?
10. Чи приділяєте Ви на заняттях з основного (спеціального) музичного інструменту увагу розвитку самостійності застосування відповідного методичного ресурсу в художньо-інтерпретаційному процесі?

Аналіз результатів співбесіди з викладачами. На основі проведених нами співбесід з викладачами основного (спеціального) інструменту ми дійшли висновків, що частина викладачів усвідомлюють важливість формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки, натомість не завжди приділяють на заняттях достатньої уваги до формування цієї основи професійоналізму. Одержані відповіді дають змогу констатувати, що 52,16% викладачів вказали на наявність труднощів формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки; 29,18% із них наголосили на відсутності практичного досвіду у формуванні художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки; 18,66% викладачів основного (спеціального) музичного інструменту зазначили, що працюють над формуванням художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки і не вважають за необхідне додатково розвиватись у цьому напрямі.

Додаток В

Таблиця 2

**Критерії та показники сформованості художньо-педагогічної освіченості
майбутніх учителів музичного мистецтва**

Критерії	Показники
інтенціональний	<ul style="list-style-type: none"> - ступінь умотивованості на розширення знань з різних видів мистецтва; - міра пізнавально-пошукової активності щодо застосування поліхудожніх явищ в освітньому процесі і навчанні гри на фортепіано
когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> - усвідомлення соціокультурних основ художньо-освітнього процесу; - художньо-мисленнєва операційність у розв'язанні художньо-педагогічних завдань на основі фортепіанної підготовки (доцільність вибору репертуару тощо)
контекстний	<ul style="list-style-type: none"> - ступінь розуміння мови різних видів мистецтва (образів, символів) та їх застосування в наведенні аналогій та асоціативних зв'язків в роботі над образом твору; - міра володіння семіотико-семантичним тезаурусом та його застосування в роботі над фортепіанними творами
творчий	<ul style="list-style-type: none"> - виявлення художньо-образних асоціацій; - самостійність застосування відповідного методичного ресурсу в художньо-інтерпретаційному процесі

Таблиця 3

Методична карта дослідження рівнів сформованості художньо-педагогічної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва

Критерії	Показники	Діагностичні методики	
інтенціональний	ступінь умотивованості на розширення знань з різних видів мистецтва	Творчо-діагностичне завдання для визначення рівня сформованості фахово-мотиваційного компонента художньо-педагогічної освіти (модифікація методики Чжоу Є)	Тест для визначення ступеню умотивованості на розширення знань з різних видів мистецтва (модифікація тесту Чень Бо)
	міра пізнавально-пошукової активності щодо застосування поліхудожніх явищ в освітньому процесі і навчанні гри на фортепіано		Анкета для визначення міри пізнавально-пошукової активності щодо застосування поліхудожніх явищ в освітньому процесі і навчанні гри на фортепіано (модифікація анкети Чжоу Є за П. Юслином та П. Лауккою (P. Juslin & P. Laukka))
когнітивний	усвідомлення соціокультурних основ художньо-освітнього процесу	Творчо-діагностичне тестування для визначення рівня сформованості культурно-інформаційного компонента художньо-педагогічної освіти	Опитувальник для визначення ступеня усвідомлення соціокультурних основ художньо-освітнього процесу
	художньо-мисленнєва операційність у розв'язанні художньо-педагогічних завдань на основі фортепіанної підготовки (доцільність вибору репертуару тощо)		Діагностична карта для самооцінювання художньо-мисленнєвої операційності у розв'язанні художньо-педагогічних завдань на основі фортепіанної підготовки (доцільність вибору репертуару тощо)
контекстний	ступінь розуміння мови різних видів мистецтва (образів, символів) та їх застосування в наведенні аналогій та асоціативних зв'язків в роботі над образом твору	Творчо-діагностичне завдання для визначення рівня сформованості художньо-семіотичного компонента художньо-педагогічної освіти «Понятійний словник-таблиця»	Опитувальник для визначення ступеня розуміння мови різних видів мистецтва (образів, символів) та їх застосування в наведенні аналогій та асоціативних зв'язків в роботі над образом твору
	міра володіння семіотико-семантичним тезаурусом та його застосування в роботі над фортепіанними творами		Тест на поодинокий або множинний вибір для визначення міри володіння семіотико-семантичним тезаурусом та його застосування в роботі над фортепіанними творами (адаптація методики Чень Бо, проведений у гугл-формі)

Крите- рії	Показники	Діагностичні методики	
творчий	виявлення художньо-образних асоціацій	Творчо-діагностичне анкетування для визначення рівня сформованості інтерпретаційно-виконавського компонента художньо-педагогічної освіченості	Опитувальний тестовий аркуш для визначення вмінь виявлення художньо-образних асоціацій
	самостійність застосування відповідного методичного ресурсу в художньо-інтерпретаційному процесі		Анкета для визначення ступеня самостійності застосування відповідного методичного ресурсу в художньо-інтерпретаційному процесі

Додаток Д

**Методики для діагностики рівня сформованості фахово-мотиваційного
компонента художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів
музичного мистецтва**

Тест для визначення ступеню умотивованості на розширення знань з різних видів мистецтва (модифікація тесту Чень Бо).

Інструкція. Вашій увазі пропонуються запитання. Визначте відповідь «так» або «ні».

№	Запитання	Так	Ні
1	Я вважаю, що моя майбутня професія передбачає знання з різних видів мистецтва		
2	Я вважаю, що виконавець-піаніст повинен бути обізнаним у різних видах мистецтва		
3	Мені не вистачає знань з різних видів мистецтва для продуктивної освітньої діяльності		
4	У мене є інтерес до пізнання видів образотворчого мистецтва у зв'язку з роботою над втіленням виразності образу фортепіанного твору		
5	Я відчуваю, що мої знання з різних видів мистецтв ще не адаптовані до роботи над програмою з основного (спеціального) музичного інструменту		
6	Я впевнений, що ерудованість у різних видах мистецтва сприятиме вирішенню будь-яких пізнавальних завдань		
7	Я хотів би бути однаково обізнаним як у музичному, так і в інших видах мистецтв		
8	Я орієнтований на пізнання різних видів мистецтв як на позитивні цінності, створені людством		
9	Мені подобається знаходити подібне в різних видах мистецтв одного історико-культурного періоду		
10	Я зацікавлений проблемою синестезії в мистецтві, оскільки це допомагає мені зрозуміти цілісність художнього процесу		
11	Я не розумію, для чого майбутньому вчителю музичного мистецтва бути обізнаним в інших видах мистецтва		
12	Я колекціоную альбоми відомих художників, а також використовую будь-яку можливість бути присутнім на виставах в оперному та драматичному театрі		

13	Я вважаю, що художність виконання фортепіанного твору залежить від міжвидового асоціативного досвіду виконавця		
14	Я хотів би навчитися інтегрувати твори різних видів мистецтв для своєї майбутньої фахової діяльності		
15	Я зацікавлений навчитись знаходити зразки мультимедіального синтезу текстів різних видів мистецтв та різних культур		
16	Мене цікавлять різні коди культури в аспекті їх розкодування при інтерпретації творів мистецтва		

Методика обробки результатів. Оцінювання результатів здійснюється за п'ятибальною шкалою (1 бал – відсутність вірних відповідей; 2 бали – 1-4 вірних відповідей; 3 – 5-7 вірних відповідей; 4 – 8-11 вірних відповідей; 5 – 12-16 вірних відповідей). 1-2 бали – початковий рівень умотивованості на розширення знань з різних видів мистецтва, 3 – середній рівень, 4 – достатній, 5 – високий рівень.

Аналіз результатів. Початковий рівень умотивованості на розширення знань з різних видів мистецтв в середньому арифметичному значенні досягли 56,25% респондентів КГ та 65,63% респондентів ЕГ. Учасники цих груп респондентів не вважають, що їх майбутня професія передбачає знання з різних видів мистецтва; не мають інтересу до пізнання видів образотворчого мистецтва у зв'язку для роботи над втіленням виразності образу фортепіанного твору, а ті знання, що є не адаптовані до роботи над програмою з основного (спеціального) музичного інструменту; не мають устремління бути однаково обізнаним як у музичному, так і в інших видах мистецтв; не орієнтовані на пізнання різних видів мистецтв як на позитивні цінності, створені людством; їм не подобається знаходити подібне в різних видах мистецтв одного історико-культурного періоду; вони не зацікавлені проблемою синестезії в мистецтві; не колекціонують альбоми відомих художників, не ходять на вистави в оперному та драматичному театрі; не вважають, що художність виконання фортепіанного твору залежить від міжвидового асоціативного досвіду виконавця; не бажають навчитися інтегрувати твори різних видів мистецтв для своєї майбутньої фахової діяльності; зацікавлений навчитись знаходити зразки мультимедіального синтезу текстів різних видів мистецтв та різних культур; не цікавляться різними кодами культури в аспекті їх розкодування при інтерпретації творів мистецтва.

21,88% респондентів КГ та 15,63% респондентів ЕГ досягли середнього рівня наявності умотивованості на розширення знань з різних видів мистецтва. Вони не вважають, що виконавець-піаніст повинен бути обізнаним у різних видах мистецтва; зазначають, що їм вистачає знань з різних видів мистецтва для продуктивної освітньої діяльності; невпевнені, що ерудованість у різних видах мистецтва сприятиме вирішенню будь-яких пізнавальних завдань.

12,50% респондентів КГ та 12,50% респондентів ЕГ досягли достатнього рівня наявності умотивованості на розширення знань з різних видів мистецтва. Вони не вважають за потрібне бути однаково обізнаними як у музичному, так і в інших видах мистецтв і не розуміють, для чого майбутньому вчителю музичного мистецтва бути обізнаним в інших видах мистецтва.

І тільки 9,38% респондентів КГ та 6,25% респондентів ЕГ досягли високого рівня наявності умотивованості на розширення знань з різних видів мистецтва, натомість не відчують, що їх знання з різних видів мистецтв адаптовані до роботи над програмою з основного (спеціального) музичного інструменту.

Анкета для визначення міри пізнавально-пошукової активності щодо застосування поліхудожніх явищ в освітньому процесі і навчанні гри на фортепіано (модифікація анкети Чжоу Є за П. Юслином та П. Лауккою (P. Juslin & P. Laukka))

Інструкція. Напишіть, будь ласка, відповіді на запитання анкети.

1. Який в середньому відсоток свого вільного часу Ви присвячуєте проблемі інтегрованого навчання? _____%
2. Який (приблизно) відсоток мистецького матеріалу у даних видах мистецтва Ви вивчаєте для формування інтегративного художнього світогляду?
 - Живопис _____%
 - Графіка _____%
 - Скульптура _____%
 - Архітектура _____%
 - Кіномистецтво _____%
 - Театральне мистецтво _____%
 - Декоративно-ужиткове мистецтво _____%
- 3. Який в середньому відсоток Вашого часу Ви присвячуєте вивченню мовних характеристик образотворчих мистецтв? _____%
- 4. Який в середньому відсоток Вашого часу Ви присвячуєте вивченню мовних характеристик виражальних мистецтв? _____%
- 5. Який в середньому відсоток Вашого часу Ви присвячуєте вивченню мовних характеристик синтетичних мистецтв? _____%
6. Як часто Ви здійснюєте пошук та застосовуєте в освітньому процесі інформацію про системність наукових знань та системність виховання людини? (завжди, часто, рідко, ніколи)
7. Як часто Ви здійснюєте пошук та застосовуєте при вирішенні педагогічних завдань міждисциплінарні знання? (завжди, часто, рідко, ніколи)
8. Як часто Ви здійснюєте пошук педагогічного змісту феномену міжвидової мистецької інтеграції? (завжди, часто, рідко, ніколи)
9. Як часто Ви здійснюєте пошук інформації про види мистецтва як систему? (завжди, часто, рідко, ніколи)

10. Як часто Ви здійснюєте пошук інформації про види мистецтва як систему? (завжди, часто, рідко, ніколи)

11. Як часто Ви здійснюєте пошук та застосовуєте в освітньому процесі інформацію про фортепіанний твір як вид дискурсивної практики, смисловий об'єкт? (завжди, часто, рідко, ніколи)

12. Як часто під час прослуховування фортепіанної музики Ви відчуваєте, що виконавець спілкується з Вами на основі власної рефлексії щодо творів інших видів мистецтва? (завжди, часто, рідко, ніколи)

13. Як часто під час навчання гри на фортепіано Ви відчуваєте потребу у розвитку художньо-творчої синестезійності? (завжди, часто, рідко, ніколи)

14. Як часто Ви здійснюєте пошук та застосовуєте під час навчання гри на фортепіано поліхудожнє осягнення багатоплановості музичного образу? (завжди, часто, рідко, ніколи)

15. Як часто Ви застосовуєте під час навчання гри на фортепіано когнітивну диференціацію та інтеграцію? (завжди, часто, рідко, ніколи)

16. Як часто Ви застосовуєте під час навчання гри на фортепіано прийоми порівняння, аналогії, асоціації, узагальнення, абстрагування, генералізації, класифікації, систематизації на прикладах мов різних видів мистецтв? (завжди, часто, рідко, ніколи)

17. Як часто Ви застосовуєте під час навчання гри на фортепіано локальні, внутрішньосистемні, міжпредметні, іманентні, трансцендентні види художніх асоціацій з образними сферами та мовами різних видів мистецтв? (завжди, часто, рідко, ніколи)

18. Чи відчуваєте Ви, що музика, подібно до інших видів мистецтва, втілює і передає певні емоції? (завжди, часто, рідко, ніколи)

19. Як часто Ви застосовуєте візуальні уявлення для втілення музичного простору твору звукообразами для під час занять з основного (спеціального) музичного інструменту? (завжди, часто, рідко, ніколи)

20. Чи маєте ви досвід гри творів-екфразисів?

Методика обробки результатів. Оцінювання результатів здійснюється за дванадцятитибальною шкалою (1-3 бали – 1-5 вірних відповідей; 4-6 балів – 6-10 вірних відповідей; 7-9 балів – 11-15 вірних відповідей; 10-12 балів – 16-20 вірних відповідей).

Аналіз результатів. Початковий рівень пізнавально-пошукової активності щодо застосування поліхудожніх явищ в освітньому процесі і навчанні гри на фортепіано в середньому арифметичному значенні досягли 50,0% респондентів КГ та 46,88% респондентів ЕГ. Учасники цих груп респондентів присвячують усього 10% відсотків свого вільного часу Ви проблемі інтегрованого навчання; стільки ж відсотків вивченню мовних характеристик образотворчих та синтетичних мистецтв; не здійснюють пошук педагогічного змісту феномену міжвидової мистецької інтеграції та інформації про види мистецтва як систему; не здійснюють пошук і не застосовують в освітньому процесі інформацію про фортепіанний твір як вид дискурсивної практики, смисловий об'єкт; не

відчують потребу у розвитку художньо-творчої синестезійності; не застосовують під час навчання гри на фортепіано когнітивну диференціацію та інтеграцію, а також локальні, внутрішньосистемні, міжпредметні, іманентні, трансцендентні види художніх асоціацій з образними сферами та мовами різних видів мистецтв.

28,13% респондентів КГ та 21,88% респондентів ЕГ досягли середнього рівня пізнавально-пошукової активності щодо застосування поліхудожніх явищ в освітньому процесі і навчанні гри на фортепіано. Вони пізнають 40% відсотків мистецького матеріалу з живопису, графіки, скульптури, архітектури, кіномистецтва, театрального, декоративно-ужиткового мистецтва для формування інтегративного художнього світогляду; 40% відсотків вільного часу присвячують вивченню мовних характеристик виражальних мистецтв; рідко здійснюють пошук інформації про види мистецтва як систему, а також рідко під час прослуховування фортепіанної музики відчують, що виконавець спілкується зі слухачами на основі власної рефлексії щодо творів інших видів мистецтва; рідко відчують, що музика, подібно до інших видів мистецтва, втілює і передає певні емоції.

18,75% респондентів КГ та 18,75% респондентів ЕГ досягли достатнього рівня пізнавально-пошукової активності щодо застосування поліхудожніх явищ в освітньому процесі і навчанні гри на фортепіано. Вони ніколи не здійснюють пошук та не застосовують в освітньому процесі інформацію про системність наукових знань та системність виховання людини; ніколи не здійснюють пошук та не застосовують під час навчання гри на фортепіано поліхудожнє осягнення багатоплановості музичного образу; ніколи не застосовують візуальні уявлення для втілення музичного простору твору звукообрами для під час занять з основного (спеціального) музичного інструменту; не мають досвіду гри творів-екфразисів.

І тільки 3,13% респондентів КГ та 12,50% респондентів ЕГ досягли високого рівня пізнавально-пошукової активності щодо застосування поліхудожніх явищ в освітньому процесі і навчанні гри на фортепіано, натомість ніколи не здійснює пошук та не застосовують в освітньому процесі інформацію про фортепіанний твір як вид дискурсивної практики, смисловий об'єкт; ніколи не застосовують під час навчання гри на фортепіано прийоми порівняння, аналогії, асоціації, узагальнення, абстрагування, генералізації, класифікації, систематизації на прикладах мов різних видів мистецтв; не мають досвіду гри творів-екфразисів.

Творчо-діагностичне завдання для визначення рівня сформованості фахово-мотиваційного компонента художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва (модифікація діагностики Чжоу Є)

Інструкція. Заповніть, будь ласка, індивідуальний щоденник виконавського опрацювання твору. Під час самоаналізу, розподіляйте, будь ласка, твори (фрагменти) на смислові підрозділи, відповідно до процесу відпрацювання.

Дата сеансу відпрацювання твору _____

Час початку сеансу _____

Час, витрачений на відпрацювання обраного твору (фрагменту) _____.

	Етапи виконання завдання
	Винайдіть фортепіанний твір та твори інших видів мистецтва, подібні за емоційно-образною сферою, композиційними особливостями, жанрово-стильовими ознаками
	Позначте епізод твору, який опрацьовується; вкажіть частину і такти твору
	Опишіть систему композиторських виражальних засобів твору
	Порівняйте систему композиторських виражальних засобів твору з системами зображальних та виражальних засобів творів, відібраних Вами для міжвидового асоціативного ряду
	Опишіть алгоритм Вашої технічної роботи над системою виконавських виражальних засобів Вашого інтерпретаційного рішення твору
	Опишіть індивідуальні ментально-регуляційні прийоми, які Ви застосовуєте задля виконання визначених художньо-інтерпретаційних завдань з актуалізацією міжвидових мистецьких уявлень, спогадів, думок, психологічного само налаштування тощо

Будь ласка, напишіть тут будь-які загальні коментарі щодо сформованості у Вас фахово-мотиваційного компонента художньо-педагогічної освіченості

Методика обробки результатів. Критеріями оцінювання індивідуальний щоденник виконавського опрацювання твору: зацікавленість здобувачів художньою культурою та різними видами мистецтва, а також наявність пізнавально-пошукової ініціативності в галузі полімистецької проблематики. Кожний показник оцінювався експертами за чотирибальною шкалою: 4 бали – завдання виконано повно, осмислено, індивідуально яскраво; 3 бали – завдання виконано достатньою мірою, 2 бали – неповною мірою, 1 бал – не виконано. Високий рівень сформованості фахово-мотиваційного компонента художньо-педагогічної освіченості відповідав – 16-20 балів, достатній – 7-15 балів, середній рівень – 6-10 балів, початковий рівень – 1-5 балів.

Аналіз результатів. Результати проведеного оцінювання респондентів наступні: 53,13% респондентів КГ та 56,25% респондентів ЕГ продемонстрували початковий рівень сформованості фахово-мотиваційного компонента художньо-педагогічної освіченості; 25% КГ та 18,75% респондентів ЕГ – середній рівень; 15,63% КГ та 15,63% респондентів ЕГ – достатній рівень; 6,25% респондентів КГ та 9,38% респондентів ЕГ – високий рівень, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання якості показників фахово-мотиваційного

компонента художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва.

Таблиця 5

Рівні сформованості фахово-мотиваційного компонента художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва

Показники критерію	Рівні	КГ (32 особи)		ЕГ (32 особи)	
		К.с.	%	К.с.	%
ступінь умотивованості на розширення знань з різних видів мистецтва	В (Високий)	3	9,38	2	6,25
	Д (Достатній)	4	12,50	4	12,50
	С (Середній)	7	21,88	5	15,63
	П (Початковий)	18	56,25	21	65,63
міра пізнавально-пошукової активності щодо застосування поліхудожніх явищ в освітньому процесі і навчанні гри на фортепіано	В (Високий)	1	3,13	4	12,50
	Д (Достатній)	6	18,75	6	18,75
	С (Середній)	9	28,13	7	21,88
	П (Початковий)	16	50,0	15	46,88
Узагальнені відомості	В (Високий)	2	6,25	3	9,38
	Д (Достатній)	5	15,63	5	15,63
	С (Середній)	8	25	6	18,75
	П (Початковий)	17	53,13	18	56,25

Додаток Е

Методики для діагностики рівня сформованості культурно-інформаційного компонента художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва

Опитувальник для визначення ступеня усвідомлення соціокультурних основ художньо-освітнього процесу

Інструкція. Дайте відповіді на питання («так» або «ні»).

1. Чи генерує кожна епоха власну парадигму для оцінки художньо-освітнього процесу?
2. Чи можна вважати культуру універсальним і всеосяжним феноменом, у контексті якого відбувається художньо-освітній процес?
3. Чи впливає історико-культурний процес на жанрово-стильовий зміст творів видів мистецтв?
4. Чи наявний зв'язок між світоглядними та художньо-освітніми парадигмами в історії культури?
5. Чи вважаєте Ви, що віртуозний стиль М. Лисенка, як вияв романтичної моделі, поєднував елегантність, витонченість, щирість інтонаційного висловлювання з найвищим рівнем виконавської техніки?
6. Чи відчуваєте Ви потребу в опрацюванні фортепіанного твору як знакової системи?
7. Чи потрібно навчитися інтерпретувати художній текст фортепіанного твору з точки зору його смислу і значення в культурі?
8. Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що етимологія фактурно-фортепіанних формул Ф. Шопена відображає звукову пам'ять епох, які моделювалися композитором-романтиком?
9. Чи є у Вас потреба пізнання історико-культурного контексту для набуття досвіду розуміння художньо-педагогічного змісту фортепіанної музики?
10. Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що у змісті геніальних творів фортепіанної музики наявна ідея антиномічності як вияву етико-естетичної концепції мистецтва?
11. Чи потрібно враховувати можливий дисонанс у сприйнятті ідей епохи різними поколіннями музикантів у процесі розуміння та інтерпретації фортепіанної музики?
12. Чи актуалізована сьогодні, з Вашої точки зору, у змісті фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва романтична ідея синтезу мистецтв?
13. Чи потрібно враховувати у процесі фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва зміст ідей національної художньої школи?
14. Чи потрібно під час навчання набути навичок ототожнення, аналогій та пошуку паралелей з різними видами мистецтва як способу опрацювання фортепіанного твору?

15. Чи впливають, з Вашої точки зору, на якість опрацювання фортепіанного твору знання про функціонування даного твору у системі культури?

16. Чи можна, з Вашої точки зору, трактувати зміст і форму фортепіанного твору як певний культурний код, що несе інформацію?

Методика обробки результатів. Оцінювання результатів здійснюється за п'ятибальною шкалою (1 бал – відсутність вірних відповідей; 2 бали – 1-4 вірних відповідей; 3 – 5-7 вірних відповідей; 4 – 8-11 вірних відповідей; 5 – 12-16 вірних відповідей). 1-2 бали – початковий рівень усвідомлення соціокультурних основ художньо-освітнього процесу, 3 – середній рівень, 4 – достатній рівень, 5 – високий рівень.

Аналіз результатів. Початковий рівень усвідомлення соціокультурних основ художньо-освітнього процесу в середньому арифметичному значенні досягли 56,25% респондентів КГ та 56,25% респондентів ЕГ. Учасники цих груп респондентів не вважають, що кожна епоха генерує власну парадигму для оцінки художньо-освітнього процесу, а історико-культурний процес впливає на жанрово-стильовий зміст творів видів мистецтв; не вбачають зв'язків між світоглядними та художньо-освітніми парадигмами в історії культури і не відчують потребу в опрацюванні фортепіанного твору як знакової системи; не вважають за потрібне вчитися інтерпретувати художній текст фортепіанного твору з точки зору його смислу і значення в культурі і не погоджуються з думкою, що етимологія фактурно-фортепіанних формул Ф. Шопена відображає звукову пам'ять епох, які моделювалися композитором-романтиком; не мають потреби пізнання історико-культурного контексту для набуття досвіду розуміння художньо-педагогічного змісту фортепіанної музики і враховування можливого дисонансу у сприйнятті ідей епохи різними поколіннями музикантів у процесі розуміння та інтерпретації фортепіанної музики; гадають, що сьогодні у змісті фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва актуалізована романтична ідея синтезу мистецтв; міркують, що у процесі фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва не потрібно враховувати зміст ідей національної художньої школи; зазначають, що під час навчання не потрібно набувати навичок ототожнення, аналогій та пошуку паралелей з різними видами мистецтва як способу опрацювання фортепіанного твору; впевнені, що знання про функціонування даного твору у системі культури не впливають на якість опрацювання фортепіанного твору.

21,88% респондентів КГ та 21,88% респондентів ЕГ досягли середнього рівня усвідомлення соціокультурних основ художньо-освітнього процесу. Вони не

вважають культуру універсальним і всеосяжним феноменом, у контексті якого відбувається художньо-освітній процес; не погоджуються з думкою, що у змісті геніальних творів фортепіанної музики наявна ідея антиномічності як вияву етико-естетичної концепції мистецтва і не вважають, що можна трактувати зміст і форму фортепіанного твору як певний культурний код, що несе інформацію.

12,50% респондентів КГ та 18,75% респондентів ЕГ досягли достатнього рівня усвідомлення соціокультурних основ художньо-освітнього процесу. Вони не

вважають, що віртуозний стиль М. Лисенка, як вияв романтичної моделі, поєднував елегантність, витонченість, щирість інтонаційного висловлювання з найвищим рівнем виконавської техніки, а також не погоджуються з думкою що етимологія фактурно-фортепіанних формул Ф. Шопена відображає звукову пам'ять епох, які моделювалися композитором-романтиком.

І тільки 9,38% респондентів КГ та 3,13% респондентів ЕГ досягли високого рівня усвідомлення соціокультурних основ художньо-освітнього процесу, натомість не відчують, що під час навчання необхідно набувати навичок ототожнення, аналогій та пошуку паралелей з різними видами мистецтва як способу опрацювання фортепіанного твору.

**Діагностична карта для самооцінювання художньо-мисленнєвої
операційності у розв'язанні художньо-педагогічних завдань на основі
фортепіанної підготовки (доцільність вибору репертуару тощо)**

Інструкція. При заповненні наведеної таблиці обведіть відповідний бал, здійснюючи самооцінювання за п'ятибальною шкалою.

№	Операції художнього мислення	Шкала оцінок
1	Навички визначення художньо-проблемної ситуації досягнення виразного інструментального інтонування	5 4 3 2 1
2	Навички вербалізації художніх завдань з виконавського опрацювання твору (фрагменту)	5 4 3 2 1
	Навички розуміння та вербалізації художньої ідеї фортепіанного твору	5 4 3 2 1
4	Навички виношування художнього задуму виконавської інтерпретації фортепіанного твору	5 4 3 2 1
5	Навички застосування при опрацюванні фортепіанного твору різних прийомів художньої трансдукції	5 4 3 2 1
	Навички генералізації в осмисленні системи виконавських технічних засобів для втілення художнього образу фортепіанного твору	5 4 3 2 1
7	Навички узагальнення в осмисленні засобів виконавського втілення драматургії фортепіанного твору	5 4 3 2 1
8	Навички смислової ієрархізації сполучення у творі виконавських засобів виразності (агогіка, артикуляція, динаміка, штрихова техніка, темброва експресія)	5 4 3 2 1
9	Навички виразного виконавського втілення архітектонічності й процесуальності процесу розгортання	5 4 3 2 1

	музичної форми твору	
10	Навички ідентифікації і доцільної диференціації композиторського та виконавського мислення в інтерпретації твору	5 4 3 2 1
11	Навички інтеграції технічного і художнього в контексті розбудови загальної виконавської концепції фортепіанного твору	5 4 3 2 1
2	Навички класифікації художньо-педагогічних завдань фортепіанної підготовки за рівнем складності	5 4 3 2 1
13	Навички систематизації художньо-педагогічних знань про фортепіанне мистецтво як складову світової культури	5 4 3 2 1
14	Навички ототожнення, аналогії, пошуку паралелей (асоціацій) фортепіанного мистецтва і педагогіки з художньо-педагогічним ресурсом інших видів мистецтв	5 4 3 2 1
15	Навички доцільності вибору репертуару до творчої особистості учня та його технічного розмаїття	5 4 3 2 1
16	Готовність розвивати художньо-мисленнєву операційність в інтегрованому навчанні мистецтва учнів ЗЗСО	5 4 3 2 1

Методика обробки результатів. Після заповнення діагностичної карти необхідно підсумувати отримані дані кожного респондента та розділити на кількість одержаних оцінок. Результат дозволяє визначити рівень художньо-мисленнєвої операційності у розв'язанні художньо-педагогічних завдань на основі фортепіанної підготовки. 4–5 – високий рівень; 2,5–4 – достатній рівень; 1,5–2,5 – середній; 1–1,5 – початковий рівень.

Аналіз результатів. Результати проведеного самооцінювання респондентів наступні: 75,0% у респондентів КГ та 68,75% у респондентів ЕГ початкового рівня; 15,63% у респондентів КГ та 15,63% у респондентів ЕГ середнього рівня; 6,25% у респондентів КГ та 12,50% у респондентів ЕГ достатнього рівня; 3,13% у респондентів КГ та 3,13% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання якості даного показника культурно-інформаційного компонента формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва.

Творчо-діагностичне тестування для визначення рівня сформованості культурно-інформаційного компонента художньо-педагогічної освіченості

Інструкція. Обрати твір із рекомендованого переліку. Письмово вирішити запропоновані завдання.

	Зміст завдання
	Представити соціокультурний контекст втілення у фортепіанному творі пануючої художньої ідеї (національного, пори року, циклічність, сюїтність, узагальнена програмність, образотворче та декоративно-ужиткове мистецтво, каліграфічний живопис, поезія хоку, література,

	кіномистецтво, театр, хореографія, композиційні техніки авангарду; стильова рефлексія, жанрова рефлексія)
	Прогнозувати Ваші художньо-мисленнєві операції у вирішенні завдань художньо-інтерпретаційного процесу опрацювання твору. Мотивувати вибір цих операцій.

Рекомендований список творів для фортепіано (1 твір за вибором здобувача):

- Б. Лятошинський. Цикл «Відображення»
- В. Сильвестров. Дитяча музика №1
- В. Сильвестров. Дитяча музика №2
- М. Дремлюга. Сюїта «Зима»
- І. Шамо. Класична сюїта
- С. Прокоф'єв. Дитяча музика
- С. Рахманінов. Варіації на тему Шопена
- Ф. Шуберт. Фантазія «Скиталець»
- Ф. Шуберт. 6 музичних моментів, *op. 94*
- К. Дебюссі. Вечір в Гренаді з циклу «Естампи»

Методика обробки результатів. Критеріями оцінювання виконання завдання були: культурологічна поінформованість та художньо-функціональна зорієнтованість. Кожний показник оцінювався експертами за трибальною шкалою: 3 бали – культурна поінформованість представлена виразно, 2 бали – неповною мірою, 1 бал – не набула. Високий рівень сформованості культурно-інформаційного компонента художньо-педагогічної освіченості – 10-12 балів, достатній – 7-9 балів, середній рівень – 4-6 балів, початковий рівень – 1-3 балів.

Аналіз результатів. Результати проведеного оцінювання респондентів наступні: 65,63% респондентів КГ та 62,50% респондентів ЕГ продемонстрували початковий рівень сформованості культурно-інформаційного компонента художньо-педагогічної освіченості; 18,75% КГ та 18,75% респондентів ЕГ – середній рівень; 9,38% КГ та 15,63% респондентів ЕГ – достатній рівень; 6,25% респондентів КГ та 3,13% респондентів ЕГ – високий рівень, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання якості показників культурно-інформаційного компонента художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва.

Таблиця 6

Рівні сформованості культурно-інформаційного компонента художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва

Показники критерію	Рівні	КГ (32 особи)		ЕГ (32 особи)	
		К.с.	%	К.с.	%
усвідомлення соціокультурних основ художньо-освітнього процесу	В (Високий)	3	9,38	1	3,13
	Д (Достатній)	4	12,50	6	18,75
	С (Середній)	7	21,88	7	21,88
	П (Початковий)	18	56,25	18	56,25
Художньо-мисленнєва операційність у розв'язанні художньо-педагогічних завдань на основі фортепіанної підготовки (доцільність вибору репертуару тощо)	В (Високий)	1	3,13	1	3,13
	Д (Достатній)	2	6,25	4	12,50
	С (Середній)	5	15,63	5	15,63
	П (Початковий)	24	75,0	22	68,75
Узагальнені відомості	В (Високий)	2	6,25	1	3,13
	Д (Достатній)	3	9,38	5	15,63
	С (Середній)	6	18,75	6	18,75
	П (Початковий)	21	65,63	20	62,50

**Методики для діагностики рівня сформованості художньо-семіотичного
компонента художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів
музичного мистецтва**

Опитувальник для визначення ступеня розуміння мови різних видів мистецтва (образів, символів) та їх застосування в наведенні аналогій та асоціативних зв'язків в роботі над образом твору

Інструкція. Дайте відповіді на питання («так» або «ні»).

1. Я розумію форму і розміри образу архітектурної споруди і вважаю, що вона подібна до музичної форми та композиції фортепіанного твору.

2. Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що розробка кольору та фактури будівельних матеріалів образу архітектурної споруди є подібною до гармонічного плану фортепіанного твору та його фактурних особливостей?

3. Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що архітектурний образ величних та грандіозних будинків можна аналогізувати з епічною образною сферою фортепіанної музики, з її узагальненими філософськими образами?

4. Чи згодні Ви з думкою, що архітектурний образ витончених та елегантних споруд можна аналогізувати з ліричною образною сферою фортепіанної музики, а також символікою музичного романтизму та імпресіонізму?

5. Чи згодні Ви з думкою, що прикраси у трьох давньогрецьких ордерах відрізнялися декоративною обробкою, що можна порівняти з мелізматикою у музичній тканині?

6. Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що стиль бароко в усіх видах мистецтва вражає ускладненою конструкцією, великою кількістю прикрас, контрастними формами, емоційною насиченістю образів?

7. Чи можна порівняти багатозначність, полісемію художнього образу фортепіанного твору з округлою скульптурою, яка передбачає огляд з різних точок зору?

8. Чи можна порівняти мистецтво рельєфу в його різновидах (барельєф, горельєф, заглиблений рельєф) з нерівнозначністю засобів музичної виразності в їх системі, що визначає характеристику музичного образу фортепіанного твору як мовного явища?

9. Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що фортепіанні твори, в яких втілено ідеї пір року, частин доби тощо перегукуються з ідентичними метафоричними образами образотворчого мистецтва, в яких осмислюються загальнофілософські поняття життя, народження, смерті та ін.?

10. Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що ускладнений образно-символічний світ пізньоромантичного фортепіанного мистецтва можна порівняти з образами експресіоністичної скульптури ?

11. Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що до характеристики виконавської манери С. Рахманінова доцільний вираз «скульптурне ліплення фрази»?

12. Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що масштабність та драматургічне значення коди у фортепіанному концерті можна характеризувати як фресковість?

13. Чи можна вбачати у втіленні розмаїття образів фортепіанного циклу мозаїчність як різновид живопису із своєрідним принципом моделювання цілого із шматочків природного каменю або смальти?

14. Як майбутній вчитель музичного мистецтва, Вас цікавить втілення в різних видах мистецтва високодуховних образів християнства, в яких передано етичний світ страждань, високої любові, подвигу тощо?

15. Чи вважаєте Ви, що принцип багатшаровості, який дозволяє в олійному живописі досягти фактурності зображення є аналогом фактурної специфіки поліфонічного фортепіанного твору?

16. Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що кольорова асиміляція акварельного живопису нагадує образний світ музичного імпресіонізму?

17. Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що драматургічне розгортання великих фортепіанних циклів (прелюдій, етюдів-картин, п'єс, сюїт, програмних циклів тощо) нагадують знаковість давньогрецького вазопису з зображенням на поверхні посуду міфологічних та історичних сюжетів?

18. Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що стилізація у фортепіанних творах може розглядатися як зразок внутрішньовидової асоціативності?

19. Чи можна вважати подібними світло-кольорові знахідки художників-імпресіоністів та постімпресіоністів (Ван Гог, Сезанн, Гоген) та прозорі фарби, красу і пластику мелодійних ліній Дебюссі?

20. Чи асоціюється у Вас втілення мажорного ладового забарвлення фортепіанного твору з образами радості, простоти та наївності, дитячого світовідчуття, чистоти, спокійно-епічної величі в інших видах мистецтва?

21. Чи усвідомлюєте Ви у процесі опрацювання інтонаційної символіки фортепіанних творів зміст предметно-образотворчих інтонацій, які викликають асоціації з предметним полем зовнішнього світу (біг коня, хід потягу тощо), явищ природи (політ метелика, дзюрчання струмка, спів птахів, морські хвилі)?

22. Чи виникають у Вас у свідомості у процесі опрацювання символіки музично-жанрових інтонацій фортепіанного твору (вальс, мазурка, полонез, марш) безпосередньо образи танців?

23. Чи обізнані Ви в інтонаційній, ритмічній, агогічній, орнаментальній специфіці виконавського трактування смислового значення інтонацій-символів музично-риторичних фігур музики бароко (anabasis, catabasis, interrogatio, circulatio, passus duriusculus та ін.)?

24. Чи використовуєте Ви під час роботи над тембровим розмаїттям звуковидобування на фортепіано уявлення про звучання інших музичних музичних інструментів та живописні відчуття звуку (важкий, легкий, холодний, теплий, глибокий, соковитий)?

Методика обробки результатів. Оцінювання результатів здійснюється за дванадцятибальною шкалою (1-3 бали – 1-6 вірних відповідей; 4-6 балів – 7-12

вірних відповідей; 7-9 балів – 13-18 вірних відповідей; 10-12 балів – 19-24 вірних відповідей).

Аналіз результатів. Початковий рівень розуміння мови різних видів мистецтва (образів, символів) та їх застосування в наведенні аналогій та асоціативних зв'язків в роботі над образом твору в середньому арифметичному значенні досягли 62,50% респондентів КГ та 75,0% респондентів ЕГ. Учасники цих груп респондентів не розуміють форму і розміри образу архітектурної споруди і не вважають, що вона подібна до музичної форми та композиції фортепіанного твору; не погоджуються, що розробка кольору та фактури будівельних матеріалів образу архітектурної споруди є подібною до гармонічного плану фортепіанного твору та його фактурних особливостей, а архітектурний образ величних та грандіозних будинків можна аналогізувати з епічною образною сферою фортепіанної музики, з її узагальненими філософськими образами. Вони не погоджуються з думками, що архітектурний образ витончених та елегантних споруд можна аналогізувати з ліричною образною сферою фортепіанної музики, а також символікою музичного романтизму та імпресіонізму; також з тим, що прикраси у трьох давньогрецьких ордерах відрізнялися декоративною обробкою, що можна порівняти з мелізматиною у музичній тканині. Ці респонденти не погоджуються з тим, що фортепіанні твори, в яких втілено ідеї пір року, частин доби тощо перегукуються з ідентичними метафоричними образами образотворчого мистецтва, в яких осмислюються загальнофілософські поняття життя, народження, смерті та ін.; втілення розмаїття образів фортепіанного циклу нагадує мозаїчність як різновид живопису із своєрідним принципом моделювання цілого із шматочків природного каменю або смальти. Вони не підтримують думки, що кольорова асиміляція акварельного живопису нагадує образний світ музичного імпресіонізму, а стилізація у фортепіанних творах може розглядатися як зразок внутрішньовидової асоціативності. Такі студенти не асоціюють втілення мажорного ладового забарвлення фортепіанного твору з образами радості, простоти та наївності, дитячого світовідчуття, чистоти, спокійно-епічної величі в інших видах мистецтва, а також не обізнані в інтонаційній, ритмічній, агогічній, орнаментальній специфіці виконавського трактування смислового значення інтонацій-символів музично-риторичних фігур музики бароко (anabasis, catabasis, interrogatio, circulatio, passus duriusculus та ін.).

21,88% респондентів КГ та 12,50% респондентів ЕГ досягли середнього рівня розуміння мови різних видів мистецтва (образів, символів) та їх застосування в наведенні аналогій та асоціативних зв'язків в роботі над образом твору. Вони не погоджуються з думкою, що архітектурний образ величних та грандіозних будинків можна аналогізувати з епічною образною сферою фортепіанної музики, з її узагальненими філософськими образами; що прикраси у трьох давньогрецьких ордерах відрізнялися декоративною обробкою, що можна порівняти з мелізматиною у музичній тканині; з можливістю порівняти мистецтво рельєфу в його різновидах з нерівнозначністю засобів музичної виразності в їх системі; а фортепіанні твори, в яких втілено ідеї пір року, частин доби тощо перегукуються з ідентичними метафоричними образами образотворчого мистецтва

з осмисленням загальнофілософських понять життя, народження, смерті та ін. Вони не вважають, що принцип багатошаровості, який дозволяє в олійному живописі досягти фактурності зображення є аналогом фактурної специфіки поліфонічного фортепіанного твору; що стилізація у фортепіанних творах може розглядатися як зразок внутрішньовидової асоціативності; не вбачають схожості світло-кольорові знахідок художників-імпресіоністів та постімпресіоністів з прозорими фарбами, красою і пластикою мелодійних ліній Дебюссі. В їх свідомості у процесі опрацювання символіки музично-жанрових інтонацій фортепіанного твору (вальс, мазурка, полонез, марш) безпосередньо не виникають образи танців; також вони не виявляють обізнаності в інтонаційній, ритмічній, агогічній, орнаментальній специфіці виконавського трактування смислового значення інтонацій-символів музично-риторичних фігур музики бароко.

12,50% респондентів КГ та 9,38% респондентів ЕГ досягли достатнього рівня розуміння мови різних видів мистецтва (образів, символів) та їх застосування в наведенні аналогій та асоціативних зв'язків в роботі над образом твору. Вони не погоджуються з думкою, що розробка кольору та фактури будівельних матеріалів образу архітектурної споруди є подібною до гармонічного плану фортепіанного твору та його фактурних особливостей; що стиль бароко в усіх видах мистецтва вражав ускладненою конструкцією, великою кількістю прикрас, контрастними формами, емоційною насиченістю образів; що ускладнений образно-символічний світ пізньоромантичного фортепіанного мистецтва можна порівняти з образами експресіоністичної скульптури.

І тільки 3,13% респондентів КГ та 3,13% респондентів ЕГ досягли високого рівня розуміння мови різних видів мистецтва (образів, символів) та їх застосування в наведенні аналогій та асоціативних зв'язків в роботі над образом твору, натомість не відчують, що драматургічне розгортання великих фортепіанних циклів (прелюдій, етюдів-картин, п'єс, сюїт, програмних циклів тощо) нагадують знаковість давньогрецького вазопису з зображенням на поверхні посуду міфологічних та історичних сюжетів.

Тест на поодинокий або множинний вибір для визначення міри володіння семіотико-семантичним тезаурусом та його застосування в роботі над фортепіанними творами (адаптація методики Чень Бо, проведений у гугл-формі)

Інструкція. Оберіть одну чи більше вірних відповідей на питання.

1. Надайте визначення феномену інтерпретації

описання музики засобами вербальної чи будь-якої іншої немусичної мови
нове прочитання твору під час його виконання або вербальної презентації
адаптація виконавцем до власних вимог нотного тексту музичного твору
музичне перероблення художнього матеріалу твору чи його фрагмента

2. Від чого залежить автентичне виконання фортепіанного твору?

історизм свідомості людини епохи створення тексту

функціонування музичного тексту як об'єкта інтерпретації

уявлення про ідеальний текст епохи твору

розширення можливостей тексту через його доповнення ремарками та коментарями, що відносяться до характеру його виконання

3. *Що передбачає музична нотація твору XX – початку XXI століття?*

конкретні засоби музичної матерії, пов'язані з темпом, динамікою або агогікою

враження, яке ця музика повинна викликати

не тільки текст, але і контекст твору

рухання до вербальних партитур авангарду без нотних знаків

4. *Що передбачав винахід Дж. Кейджем підготовленого фортепіано?*

особливий характер звучання інструменту

вербальні вказівки для отримання нетрадиційного звучання інструменту

традиційну гру на інструменті

гру на інструменті та проведення попередньої роботи зі створення звуків, в результаті якої фортепіано стає своєрідним типом оркестру

5. *Як можна охарактеризувати поняття сучасної манери гри?*

можливість змінити музичну матерію

відтворення найдрібніших деталей фразування, штрихів і динаміки

дотримання власних динамічних та штрихових позначень кожного звуку

коментар до виконавської стилістики минулих епох

6. *Що Ви розумієте під терміном «герменевтика»?*

вчення про способи та прийоми розкриття справжнього смислу юудь-яких давніх текстів

відновлення початкового сенсу літературних пам'яток, які дійшли у спотвореному чи неповному вигляді

дії щодо проблеми розуміння тексту

практика пояснення, інтерпретації смислу будь-яких, у тому числі художніх текстів

7. *Що Ви розумієте під поняттям музичного тексту?*

лінійна структура, утворена інтонаційними знакам у відповідності до музичної мови

осмислення елементів як послідовно пов'язаних знаків музичної мови

сповіщення музичною мовою

усе разом

8. *Що Ви розумієте під поняттям знаку?*

матеріальний чуттєво сприйнятий предмет, явище або дія, котрі виступають представниками іншого предмету, якості або ставлення

ідею про відношення між предметами

якість, яка відрізняє його від предметної форми, що чуттєво сприймається

музичні знаки в звуковій формі

9. *Що Ви розумієте під змістом музичного знаку?*

денотативний смисл

граматичне значення

конотативний смисл

усе разом

10. Який зміст Ви вкладаєте у розуміння художнього знаку як символу?
 необмеженість та абстрактність їх значень
 приблизна множинність рис та відношень реального світу, відображених у
 чуттєво конкретних, емоційно забарвлених образах-уявленнях
 фундамент мовної компетенції індивіда
11. Що саме, з Вашої точки зору, відображають музичні інтонаційні знаки?
 ритмічні образи процесів
 образи переживань
 образи-поняття просторово-часових, причинно-наслідкових, кількісно-
 якісних відношень
12. Що Ви розумієте під поняттям музичного семіозису?
 Процес побудови відносин між об'єктивно існуючим явищем та його ім'ям
 процес народження особистісних смислів у музичному просторі культури
 процес музичного смислоутворення
 процес передачі інформації за допомогою своєрідного коду
13. Які аспекти музичної мови Вам відомі?
 музична синтактика, яка увиразнює зв'язки між музичною мовою і
 мовленням й організує композицію тексту на різних рівнях
 семантика, як система відношень між музичним текстом та поза музичною
 реальністю, конструювання музичних смислів та осягнення значення цих
 конструкцій
 прагматика, яка у семіозисі пов'язана з цінністю твору та його
 інтерпретацією, передбачає діалогізм, естетичне переживання.
14. З чим Ви пов'язуєте зміст явища інтертекстуальності?
 тести культури минулого та сучасності
 нова тканина, що зіткана із старих цитат, уривків культурних кодів,
 формул, ритмічних структур
 тестовий поліфонізм
 переосмислення уявлень про історико-культурні закономірності в
 розвитку мистецтва
15. Що Ви вкладаєте у зміст поняття поліхудожнього твору?
 взаємодію різних семіотичних рядів
 мовне багатоголосся
 рівноправність засобів передачі мистецької інформації
 мистецькі мови, які сукупно утворюють велику мову культури будь-якого
 історичного періоду
16. З чим Ви пов'язуєте зміст явища інтермедіальності?
 специфічний тип організації художнього тексту
 специфічна форма діалогу культур
 створення цілісного поліхудожнього простору в системі культури
 (метамови)
 специфічна методологія міждисциплінарного аналізу твору та мови
 культури в цілому

Методика обробки результатів. Після виконання тесту необхідно підсумувати отримані дані кожного респондента та розділити на кількість вирішених питань. Результат дозволяє визначити рівень володіння семіотико-семантичним тезаурусом та його застосування в роботі над фортепіанними творами. 4–5 – високий рівень; 2,5–4 – достатній рівень; 1,5–2,5 – середній рівень; 1–1,5 – початковий рівень.

Аналіз результатів. Результати проведеного тестування респондентів наступні: 62,50% респондентів КГ та 56,25% респондентів ЕГ продемонстрували початковий рівень володіння семіотико-семантичним тезаурусом та його застосування в роботі над фортепіанними творами; 15,63% КГ та 18,75% респондентів ЕГ – середній рівень; 12,50% КГ та 15,63% респондентів ЕГ – достатній рівень; 9,38% респондентів КГ та 9,38% респондентів ЕГ – високий рівень, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання якості даного показника художньо-семіотичного компонента художньо-педагогічної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Творчо-діагностичне завдання для визначення рівня сформованості
художньо-семіотичного компонента художньо-педагогічної освіти
«Понятійний словник-таблиця»**

Шановні здобувачі!

Для подальшого удосконалення процесу формування художньо-педагогічної освіти просимо Вас оцінити свій рівень сформованості її художньо-семіотичного компонента на даний момент.

1. Прізвище, ім'я, по-батькові.
2. У якому навчальному закладі Ви навчаєтесь?
3. Який навчальний заклад Ви закінчили в минулому?
4. Чи вивчали Ви раніше дисципліну «Основний (спеціальний) музичний інструмент»?
5. Скільки семестрів вже триває вивчення даної дисципліни в ЗВО, де Ви навчаєтесь?

Інструкція. Складіть таблицю за зразком, уважно перечитайте назви запропонованих понять, що розміщуються у лівому стовпчику. В середньому стовпчику самостійно дайте визначення запропонованого поняття у вільній, зручній для Вас формі. У правому стовпчику напишіть своє розуміння змісту визначеного поняття.

<i>№</i>	<i>Поняття</i>	<i>Визначення</i>	<i>Зміст</i>
1	Музично-риторичні фігури		
2	Зорові асоціації		
3	Зорово-пластичні образи музичного мистецтва		

4	Естетична програма епохи		
5	Специфіка музичної мови фортепіанної музики		
6	Музичне мислення зримими образами		
7	Пластичність музичного образу		
8	Музична інтонація		
9	Смислове бачення твору		
10	Емоційна психологічна сутність зорової асоціації		
11	Музичний індекс		
12	Музичний символ		
13	Музичний смислогенезис		
14	Музично-слухові відчуття		
15	Художня ідея		
16	Інтонаційні структури формульного типу		
17	Присвоєння слухачем змодельованого руху		
18	Музичне інтерпретування		
19	Композиторське інтонування		
20	Виконавське інтонування		
21	Музично-інтонаційний тезаурус інтерпретатора		
22	Еталонні слухові уявлення музичного твору		
23	Розуміння музичного твору		
24	Інструменти розуміння музичного твору		
25	Інтонаційно-репродуктивний напрямок пізнання твору		
26	Інтонаційно-продуктивний напрямок пізнання твору		
27	Композиційно-драматургічна ідея		
28	Семантична ідея		

Інструкція: правильна відповідь - 1 бал, частково правильна відповідь – 0,5 балів, неправильна відповідь - 0 балів. Високий рівень вияву рівня сформованості художньо-семіотичного компонента художньо-педагогічної освіченості – від 22 до 28 балів, достатній рівень – від 15 до 21 балів, середній рівень – від 8 до 14 балів, початковий рівень – від 0 до 7 балів.

Аналіз результатів. Вірними відповідями на запитання ми вважали такі, які містили художньо-семіотичний зміст і свідчили про сформованість художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва. Зокрема, під музичним інтерпретуванням розумілася організована інтелектом творча діяльність музичного мислення, що дозволяє розкрити виразний та смисловий потенціал фортепіанного твору. Композиторським інтонуванням називають специфічно-внутрішню форму інтонування, яка поєднує уявлення музичного звучання з уявленнями способів його виконання. Виконавським інтонуванням позначають феномен звукової реалізації музичної думки. Інтонаційно-репродуктивний та інтонаційно-продуктивний напрямки пізнання твору пов'язані з його розумінням та напрямками руху думки у контексті художньо-педагогічної освіченості студента. Перший з них є інформаційним потоком збірної інформації про твір від окремого до смислового узагальненого. Другий – характеризує власний інтонаційний пошук, що впливає на процес музичного сприйняття твору. Поняття музичного смислогенезису пов'язують з кристалізацією у суспільній свідомості та закріпленням в ній інтонаційних структур формульного типу. Присвоєння слухачем змодельованого руху є результатом сприйняття музичного твору, в якому на першому плані висувається русальна активність суб'єкту інтенціонального акту.

Результати проведеного тестування респондентів наступні: 62,5% респондентів КГ та 65,63% респондентів ЕГ продемонстрували початковий рівень рівня сформованості художньо-семіотичного компонента художньо-педагогічної освіченості; 18,75% КГ та 15,63% респондентів ЕГ – середній рівень; 12,50% КГ та 12,50% респондентів ЕГ – достатній рівень; 6,25% респондентів КГ та 6,25% респондентів ЕГ – високий рівень, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання якості художньо-семіотичного компонента художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва.

Таблиця 7

Рівні сформованості художньо-семіотичного компонента художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва

Показники критерію	Рівні	КГ (32 особи)		ЕГ (32 особи)	
		К.с.	%	К.с.	%
ступінь розуміння мови різних видів мистецтва (образів, символів) та їх застосування в наведенні аналогій та асоціативних зв'язків в роботі над образом твору	В (Високий)	1	3,13	1	3,13
	Д (Достатній)	4	12,50	3	9,38
	С (Середній)	7	21,88	4	12,50
	П (Початковий)	20	62,50	24	75,0
міра володіння семіотико-семантичний тезаурусом та його застосування в роботі над фортепіанними творами	В (Високий)	3	9,38	3	9,38
	Д (Достатній)	4	12,50	5	15,63
	С (Середній)	5	15,63	6	18,75
	П (Початковий)	20	62,50	18	56,25
Узагальнені відомості	В (Високий)	2	6,25	2	6,25
	Д (Достатній)	4	12,50	4	12,50
	С (Середній)	6	18,75	5	15,63
	П (Початковий)	20	62, 5	21	65,63

Додаток И

Методики для діагностики рівня сформованості інтерпретаційно-виконавського компонента художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва

Опитувальний тестовий аркуш для визначення рівня сформованості вмінь виявлення художньо-образних асоціацій

Інструкція. Надайте будь-ласка, відповіді на запитання.

1. Чи виявляється у Вашій виконавській інтерпретації фортепіанного твору історико-культурне розуміння змісту тексту та виявлення у ньому культурних кодів?

2. Чи впливають на зміст виконавської інтерпретації фортепіанного твору художньо-образні асоціації, які виникають на його граматичному рівні (мова, форма, мовлення)?

3. Як саме Ви працюєте над розвитком вмінь виявляти художньо-образні асоціації духовного змісту твору (дух автора, дух епохи)?

4. Чи впливають на відбір засобів виконавської семантики у прочитанні фортепіанного твору художньо-образні асоціації?

5. Чи вважаєте Ви інтерпретаційне втілення музичного образу кодомовною роботою?

6. Чи враховуєте Ви при роботі над інтерпретаційним планом (виконавським та педагогічним) фортепіанної спадщини українських та зарубіжних композиторів зміст конотативних моделей кодування (код-універсалія, код-знак, код-мова, код-символ, код-знак, код-жанр та ін.)?

7. На якому етапі підготовки до концертного втілення фортепіанного твору Ви осмислюєте асоціативні деталі художнього втілення образу?

- на початку роботи над твором
- коли опрацьовано основні технічні завдання
- ближче до концертного виступу

8. Чи допомагає інсталяції до виконавського (педагогічного) втілення тексту фортепіанного твору певної художньої асоціації її емоційна барва (радість, здивованість, любов, страждання, гнів та ін.)?

9. Чи вважаєте Ви, що на процес інтерпретування фортепіанного твору впливає індивідуальна система значень і особових смислів, через призму якої відбувається сприйняття людиною світу і світу мистецтва, інших і самого себе?

10. Здійснюючи виконавську та педагогічну інтерпретаційну діяльність, Ви враховуєте власний досвід накопичення виявлених художньо-образних асоціацій за суміжністю у просторі або часі (зорові образи емоційно сильних або яскравих та рельєфних вражень)?

11. Здійснюючи виконавську та педагогічну інтерпретаційну діяльність, Ви враховуєте власний досвід накопичення життєвих та предметних асоціацій?

12. Чи вважаєте Ви, що асоціативний ряд (активований для інтерпретації комплекс художньо-образних асоціацій) відчувається у грі виконавця як своєрідна психологічна аура?
13. Чи вважаєте Ви, що вміння виявлення художньо-образних асоціацій при роботі над створенням виконавської інтерпретації фортепіанного твору залежать від здатності до міжпочуттєвого асоціювання людини?
14. Чи впливає на Вашу стратегію виконавського та педагогічного інтерпретування фортепіанного твору теоретичний та практичний мистецький досвід нейрокогнітивної стратегії синестезії?
15. Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що постійне збільшення об'єму образних асоціацій впливає на зростання інтелектуального багатства вчителя-виконавця та урізноманітнює зміст його інтерпретаційного досвіду?
16. Чи залежить зростання Вашого досвіду інтерпретаційного втілення художньо-образних асоціацій у фортепіанному творі від їх класифікації на типові образні сфери та відповідні ним складові виконавської семантики?

Методика обробки результатів. Оцінювання результатів здійснюється за п'ятибальною шкалою (1 бал – відсутність вірних відповідей; 2 бали – 1-4 вірних відповідей; 3 – 5-7 вірних відповідей; 4 – 8-11 вірних відповідей; 5 – 12-16 вірних відповідей). 1-2 бали – початковий рівень сформованості вмінь виявлення художньо-образних асоціацій, 3 – середній рівень, 4 – достатній рівень, 5 – високий рівень.

Аналіз результатів. Початковий рівень сформованості вмінь виявлення художньо-образних асоціацій в середньому арифметичному значенні досягли 59,38% респондентів КГ та 56,25% респондентів ЕГ. Учасники цих груп респондентів не виявляють у виконавській інтерпретації фортепіанного твору історико-культурне розуміння змісту тексту та виявлення у ньому культурних кодів; не можуть конкретизувати, як саме працюють над розвитком вмінь виявляти художньо-образні асоціації духовного змісту твору (дух автора, дух епохи); не знають, чи впливають на відбір засобів виконавської семантики у прочитанні фортепіанного твору художньо-образні асоціації; не враховують при роботі над інтерпретаційним планом (виконавським та педагогічним) фортепіанної спадщини українських та зарубіжних композиторів зміст конотативних моделей кодування (код-універсалія, код-знак, код-мова, код-символ, код-жанр та ін.); не впевнені, що на процес інтерпретування фортепіанного твору впливає індивідуальна система значень і особових смислів, через призму якої відбувається сприйняття людиною світу і світу мистецтва, інших і самого себе; здійснюючи виконавську та педагогічну інтерпретативну діяльність, не враховують власний досвід накопичення життєвих та предметних асоціацій; не погоджуються з тим, що асоціативний ряд (активований для інтерпретації комплекс художньо-образних асоціацій) відчувається у грі виконавця як своєрідна психологічна аура; констатують відсутність впливу на стратегію їх виконавського та педагогічного інтерпретування фортепіанного

твору теоретичного та практичного мистецького досвіду нейрокогнітивної стратегії синестезії.

28,13% респондентів КГ та 18,75% респондентів ЕГ досягли середнього рівня сформованості вмінь виявлення художньо-образних асоціацій. Вони не погоджуються з думкою, що на зміст виконавської інтерпретації фортепіанного твору впливають художньо-образні асоціації, які виникають на його граматичному рівні (мова, форма, мовлення); не осмислюють асоціативні деталі художнього втілення образу; здійснюючи виконавську та педагогічну інтерпретативну діяльність, не враховують власний досвід накопичення виявлених художньо-образних асоціацій за суміжністю у просторі або часі (зорові образи емоційно сильних або яскравих та рельєфних вражень); не вважають, що вміння виявлення художньо-образних асоціацій при роботі над створенням виконавської інтерпретації фортепіанного твору залежать від здатності до міжпочуттєвого асоціювання людини; впевнені, що зростання досвіду інтерпретативного втілення художньо-образних асоціацій у фортепіанному творі не залежить від їх класифікації на типові образні сфери та відповідні ним складові виконавської семантики.

9,38% респондентів КГ та 15,63% респондентів ЕГ досягли достатнього рівня сформованості вмінь виявлення художньо-образних асоціацій. Вони не погоджуються з думкою, що інсталяції до виконавського (педагогічного) втілення тексту фортепіанного твору певної художньої асоціації допомагає її емоційна барва (радість, здивованість, любов, страждання, гнів та ін.); впевнені, що зростання досвіду інтерпретативного втілення художньо-образних асоціацій у фортепіанному творі не залежить від їх класифікації на типові образні сфери та відповідні ним складові виконавської семантики.

І тільки 3,13% респондентів КГ та 9,38% респондентів ЕГ досягли високого рівня сформованості вмінь виявлення художньо-образних асоціацій, натомість не відчують, що на їх стратегію виконавського та педагогічного інтерпретування фортепіанного твору впливає теоретичний та практичний мистецький досвід нейрокогнітивної стратегії синестезії.

Анкета для визначення ступеня самостійності застосування відповідного методичного ресурсу в художньо-інтерпретаційному процесі

Інструкція. Необхідно вказати ступінь самостійності по кожній зазначеній позиції. Виберіть один із запропонованих варіантів відповідей: “ні”, “періодично”, “у більшості випадків”, “так”. Визначте кількість балів за кожну відповідь, підрахуйте набрану кількість балів за всі відповіді та порівняйте Вашу суму балів із шкалою вимірювання рівнів ступеня самостійності застосування відповідного методичного ресурсу в художньо-інтерпретаційному процесі

№	Запитання	Варіант відповіді			
		ні	періодично	у більшості випадків	так
1	Володіння методикою роботи над виразним, образно яскравим музичним інтонуванням, збагаченим індивідуальними контекстами міжвидової образної сфери				
2	Володіння методами роботи над артикуляційною та аплікатурною досконалістю втілення тексту, збагаченою відібраними образами-уявленнями з інших видів мистецтва				
3	Володіння прийомами вияву темброво-акустичного багатства інструменту, збагаченого художньо-образними асоціаціями				
4	Володіння методами виконавсько-педагогічного жанрово-стильового розкодування образів фортепіанної музики				
5	Володіння навичками самостійного відбору комплексу адекватних виконавських засобів для втілення художнього образу певного образного типу				
6	Володіння методикою діалогізації інтерпретатора з автором фортепіанного твору				
7	Володіння навичками самостійного виконавсько-технічного та вербального самовдосконалення в процесі інтерпретації фортепіанної музики				
8	Здатність до виконавського та вербального втілення художнього задуму твору, його драматургічної ідеї, композиційної цілісності				
9	Здатність самостійної підготовки до концертного виступу та презентації у шкільній аудиторії педагогічної інтерпретації твору, що виконувався				
10	Володіння індивідуальними прийомами розширення власного емоційно-асоціативного міжвидового фонду та його проєкції на процес виконавсько-педагогічного інтерпретування				
11	Володіння методами та прийомами самостійної розробки художньо-педагогічної інтерпретації фортепіанного твору				
12	Володіння індивідуальними прийомами розширення міжвидового мистецького тезаурусу з метою ефективного пояснення школярам палітри виконавської семантики в інтерпретації фортепіанної музики				

Методика обробки результатів. Оцінювання результатів здійснюється за п'ятибальною шкалою (1 бал – 1-3 вірних відповідей; 2 бали – 4-5 вірних відповідей; 3 – 6-7 вірних відповідей; 4 – 8-9 вірних відповідей; 5 – 10-12 вірних

відповідей). 1-2 бали – початковий рівень самостійності застосування відповідного методичного ресурсу в художньо-інтерпретаційному процесі, 3 – середній рівень, 4 – достатній рівень, 5 – високий рівень.

Аналіз результатів. Результати проведеного оцінювання респондентів наступні: 43,75% респондентів КГ та 50% респондентів ЕГ продемонстрували початковий рівень самостійності застосування відповідного методичного ресурсу в художньо-інтерпретаційному процесі; 31,25% КГ та 25% респондентів ЕГ – середній рівень; 15,63% КГ та 21,88% респондентів ЕГ – достатній рівень; 9,38% респондентів КГ та 3,13% респондентів ЕГ – високий рівень, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання якості даного показника інтерпретаційно-виконавського компонента художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва.

Творчо-діагностичне анкетування для визначення рівня сформованості інтерпретаційно-виконавського компонента художньо-педагогічної освіченості

Інструкція. Прослухайте з нотами обраний зі списку фортепіанний твір. Напишіть, будь ласка, відповіді на питання, які деталізують ефективність підготовки виконавця до виконавсько-педагогічної інтерпретації твору та її збагачення міжвидовим мистецьким асоціативним змістом

	Автор. Назва твору
	Характер та емоційний знак музичного образу (образів)
	Асоціації з образами інших видів мистецтв
	Предметні асоціації
	Просторові асоціації
	Життєві асоціації
	Етапи роботи над виконавською інтерпретацією твору

Рекомендований список творів для фортепіано (1 твір за вибором здобувача):

М. Метнер. Казка h-moll (Campanella)

С. Рахманінов. Прелюдія Es-dur з циклу 10 прелюдій (op. 23)

П. Чайковський. Думка.

О. Скрябін. Гірлянди.

М. Лисенко. Прелюдія з «Української сюїти»

Л.Ревуцький. Прелюдія Тв.4, №1(Des-dur)

Л. Дичко. Замок Вілландрі з циклу «Замки Луари»
 Ф. Ліст. Мрії кохання
 Ф. Шопен. Колискова (ор. 57)
 Р. Шуман. Арабеска C-dur (ор. 18)

Методика обробки результатів. Критеріями оцінювання виконання завдання були: полісенсорні уявлення, художня образність виконавства та її спрямованість на педагогічну проекцію. Кожний показник оцінювався експертами за трибальною шкалою: 3 бали – показник представлений виразно, 2 бали – неповною мірою, 1 бал – не сформувався. Високий рівень сформованості інтерпретаційно-виконавського компонента художньо-педагогічної освіченості – 10-12 балів, достатній – 7-9 балів, середній рівень – 4-6 балів, початковий рівень – 1-3 балів.

Аналіз результатів. Результати проведеного оцінювання респондентів наступні: 56,25% респондентів КГ та 53,13% респондентів ЕГ продемонстрували початковий рівень сформованості інтерпретаційно-виконавського компонента художньо-педагогічної освіченості; 25% КГ та 21,88% респондентів ЕГ – середній рівень; 12,50% КГ та 18,75% респондентів ЕГ – достатній рівень; 6,25% респондентів КГ та 6,25% респондентів ЕГ – високий рівень, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання якості показників інтерпретаційно-виконавського компонента художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва.

Таблиця 8










**Рівні сформованості інтерпретаційно-виконавського компонента
художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного
мистецтва**

Показники критерію	Рівні	КГ (32 особи)		ЕГ (32 особи)	
		К.с.	%	К.с.	%
виявлення художньо-образних асоціацій	В (Високий)	1	3,13	3	9,38
	Д (Достатній)	3	9,38	5	15,63
	С (Середній)	9	28,13	6	18,75
	П (Початковий)	19	59,38	18	56,25
самостійність застосування відповідного методичного ресурсу в художньо-інтерпретаційному процесі	В (Високий)	3	9,38	1	3,13
	Д (Достатній)	5	15,63	7	21,88
	С (Середній)	10	31,25	8	25
	П (Початковий)	14	43,75	16	50
Узагальнені відомості	В (Високий)	2	6,25	2	6,25
	Д (Достатній)	4	12,50	6	18,75
	С (Середній)	8	25	7	21,88
	П (Початковий)	18	56,25	17	53,13

Додаток К

Матриця музичних прототипів тематичного матеріалу твору:
 Franz Liszt. Valhalla from Der Ring des Nibelungen (by R. Wagner)

Таблиця 9

Частина	І план		ІІ план	
	Лейтмотив:	ілюстрація	Лейтмотив:	ілюстрація
Пролог Andante (C-dur)	<i>перстня</i>		<i>рухливих хвиль Рейну</i>	
І частина Ruhiges Zeitmaß (Des-dur)	<i>Вальгалли</i>		<i>рухливих хвиль Рейну</i>	
ІІ частина (C-dur)	<i>меча</i>		<i>Генези (природи)</i>	
ІІІ частина (Des-dur)	<i>Вальгалли</i>		<i>рухливих хвиль Рейну</i>	
	<i>золота Рейну, що сяє</i>			

Додаток Л

Спектри хроместезійного сприйняття
музичних звуків (та відповідних тональностей)

Таблиця 10

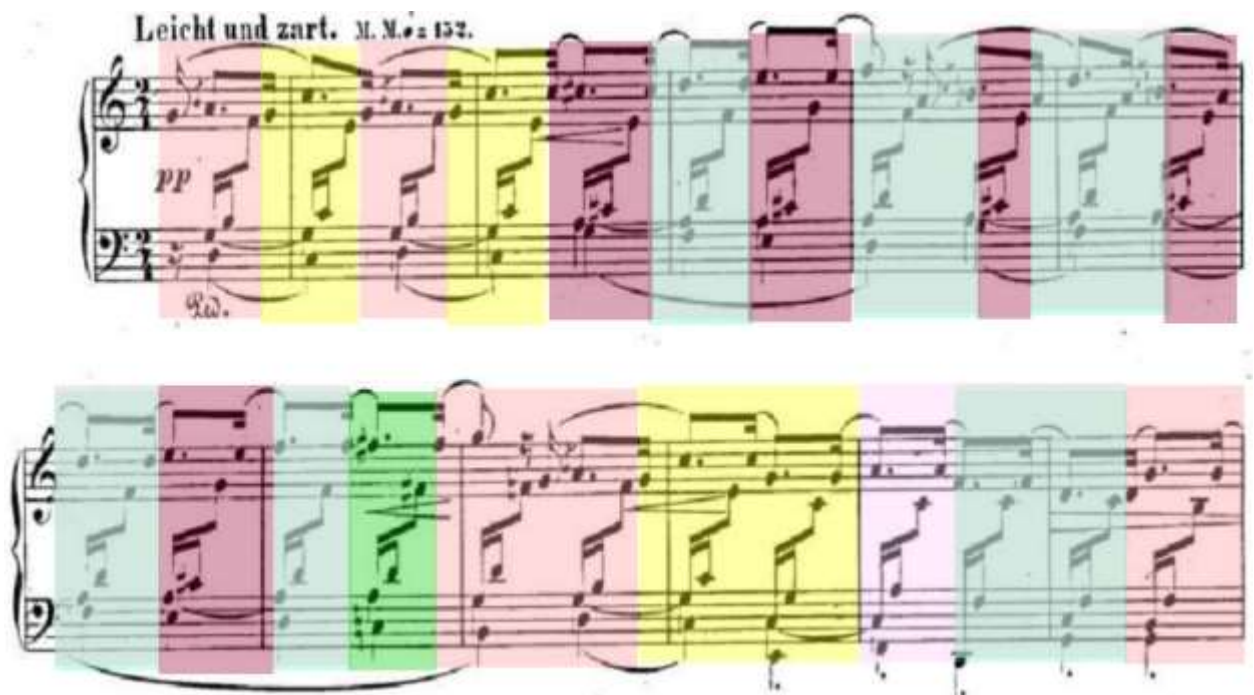
	C	C#	D	D#	E	F	F#	G	G#	A	A#	B
Г. Гельмгольц	Yellow	Green	Cyan	Blue	Purple	Pink	Magenta	Red	Brown	Dark Red	Light Red	Orange
О. Скрябін	Red	Pink	Yellow	Grey	Blue	Brown	Dark Blue	Orange	Purple	Green	Light Blue	Blue
М. Римський-Корсаков	Red	Pink	Yellow	Grey	Light Blue	Pink	Teal	Orange	Purple	Light Green	Grey	Teal

Приклад акустико-кольорового аналізу фрагменту фортепіанного твору:

ARABESKE für das Pianoforte von Robert Schumann

Serie 7. Op. 18.

(добір кольорів на основі спектру хроместезійного сприйняття Г. Гельмгольца)



ri tar dan do ri tar

p

Виконано студенткою Чжан С.

Додаток М

Художньо-педагогічна карта музичного твору

Приклад художньо-педагогічного інтерпретаційного аналізу прелюдії b-moll з першого тому ДТК Й. С. Баха

Таблиця 11

	Загальні художньо-змістові характеристики	Особливості музичної мови
Лексика	За висновком Я. Мільштейна, прелюдія і fuga b-moll, разом із мікроциклами cis-moll та es-moll (1 том), утворюють своєрідний триптих, який утілює піднесений духовний зміст усього циклу (1-го тому ДТК) (Мильштейн, 1967, с. 235). Ф. Бузоні проводить аналогію з архітектурою, зокрема, із художньо прикрашеними скріпленнями собору, під якими «зберігається найбільш дорогоцінне» (Bach-Busoni, 1894, p. 132)	Основна тема - прониклива мелодія в терцовому викладенні, що дає підстави трактувати її як дует гобою та флейти (Мильштейн, с. 235). Рух основної теми наводить на думку про «сходження» по сходах до вищих сфер. Такому враженню сприяє, також, мірний, одноманітний рух нижнього голосу, побудований на органних пунктах. Невідворотний «важкий» рух голосів, а також дисонансні гармонії створюють враження глибокої скорботи, що актуалізує аналогію з траурною ходою. <u>Кульмінація</u> прелюдії – акорд з дев'яти звуків з ферматою, до якого призводить головний у п'єсі підйом - інтонаційний, динамічний, смисловий.
Семіотика	Згідно концепції Б. Яворського, розкритої у праці В. Носіної (1997), художня образність творів циклу ДТК має піддаватися аналізу як така, що втілює духовні, філософські, релігійні ідеї та ідеали епохи, отже, насамперед, образи та події Святого Письма. У межах даної концепції елементи музичної мови є риторичними фігурами, тобто, символами, які, засобами музичної лексики, системно втілюють цілком очевидний зміст. За положеннями даної концепції асоціативним образом прелюдії b-moll є хода Ісуса на Голгофу та Його	Основна тема прелюдії у контексті музично-риторичної концепції розглядається як заснована на покайному хоралі «Aus tiefer Not schrei ich zu dir» («З безодні лиха кличу я до Тебе»), мотив якого пропонується Б.Яворським трактувати як «символ Ісуса-пастиря, що втілює надію людини на духовне керівництво» (Носина, 1997, с. 15). Мотив хоралу є символом воскресіння, однак у темі прелюдії даний мотив процитовано в мінорному ладі. Означене, а також фігури ходи, скорботи та дзвону в басовій партії «надають прелюдії характеру похоронної ходи» (Носина, 1997, с. 55). <u>Кульмінація</u> прелюдії у межах музично-риторичної концепції Б. Яворського трактується як момент смерті Христа. На це указує, насамперед, наявність паузи у всіх голосах, яка традиційно в музичній риториці трактується як фігура arosiopesis - умовчання, що означає

	Загальні художньо-змістові характеристики	Особливості музичної мови
	смерть на хресті. Зокрема, символічне значення приписуються подвоєнням у сексту та дециму, як таким, що є контекстно пов'язаними із Євангелієм: «Від шостої години темрява була по всій землі до години дев'ятої» (Матв. гл. 27. ст. 45). Рух басової партії вниз - до мі-бемоль великої октави (тт. 17-19) - тлумачать як символ наступу темряви (Носина, 1997).	смерть. Означений висновок підтверджується й кількістю звуків кульмінаційного акорду, адже 9 у християнській традиції символізує досконалість, остаточність, здійснення пророцтва. До того ж, як пише Носіна, у Євангелії указується на те, що Христос помер близько дев'ятої години, отже, знаковим вважається й те, що в заключній частині, після кульмінаційного дев'ятизвучного акорду та паузи, дев'ять разів, «як бій годинника» у басовій партії звучить нота «сі-бемоль» (Носина, 1997, с. 56).
Інтерпретаційний аналіз	Характер виконання – стримано суворий, скорботний, зосереджений, на що вказують позначення «grave», «mesto та lamentoso» у редакціях А. Казелли та Б. Муджелліні; «Molto sostenuto e con raccoglimento» (Дуже витримано і зосереджено) в редакції Ф. Бузоні. Недоречними з огляду на зміст твору є ліричність та сентиментальність. При цьому не має втрачатися виразність, проникливість та глибина почуття (Bach-Busoni, 1894, p. 132).	Драматургія За Я. Мільштейном (1967) структура прелюдії є двочастинною (12 :12): перша частина, яка відрізняється одноманітністю динамічного та метроритмічного розвитку, завершується кадансом у тональності доміанти; друга частина охоплює «розробку», органний пункт у басовій партії на <i>f</i> , динамічний підйом, кульмінацію з ферматою та генеральною паузою, розв'язання кульмінаційного акорду та двотактну коду (с. 236). Темп Стриманий, скорботний характер твору зумовлює повільний темп, градації якого - <u>У текстових редакціях:</u> Lento (Г. Бишоф, Б. Барток) Andante (Ф. Бузоні, К. Черні, А. Казелла); Adagio (К. Таузіг, Б. Муджелліні). <u>У виконавських інтерпретаціях:</u> у виконанні С. Ріхтера - Andante, з внутрішнім відчуттям руху, що асоціюється з устремлінням до вищих сфер, духовним піднесенням. у виконанні Г. Гульда - дуже повільне Grave, коли кожний звук численних органних пунктів прелюдії відбивається як скорботний дзвін, що зумовлює очевидну асоціацію із траурною процесією, або сходженням на Голгофу.

	Загальні художньо-змістові характеристики	Особливості музичної мови
	<p>Просодія музичних фраз має важливе значення, адже створює асоціацію з відповідною інтонацією мовлення, що дозволяє утілити певний зміст: благання або безвихіддя, піднесення або сходження в безодню страждання.</p>	<p>Артикуляція Основними артикуляційними нюансами є legato та tenuto, зрідка (на коротких нотах) – portamento. <u>У текстових редакціях:</u> Є два основних варіанти артикулювання фрази основної теми, зокрема: а) із чітким дробленням за сильними частками (ліга від сильної, або відносно сильної долі триває строго протягом двох четвертих) (Ф.Бузоні, А.Казелла, Б. Муджелінні, К.Черні); б) із устремлінням до сильної частки, коли ліга втілює рух від другої вісімки сильної частки такту до наступної сильної/відносно-сильної частки (Б. Барток, К. Таузіг). <u>У виконавських інтерпретаціях:</u> у виконанні С. Ріхтера - відчутно прослуховується другий варіант артикулювання основної теми (з устремлінням до сильної частки), що забезпечує цілісність загального руху та створе художній образ духовного устремління до вищого початку. у виконанні Г. Гульда - артикулювання є унікальним унаслідок застосування художнього прийому буквального наслідування звучанню клавіву часів Й.С. Баха, що виражається у мінімізації протяжності звуку за рахунок його тактильного утримання, або продовження засобами педалізації. Утім, цілісність та виразність виконання забезпечує майстерна гра виконавця нюансами звучання гармонійної вертикалі, тембрального забарвлення, агогіки. У зв'язку з цим артикуляцію у виконанні Г. Гульда можна охарактеризувати як різноманітну, адже в кожному випадку піаніст відтворює реконструкцію відповідно до регістрових і тембральних можливостей клавикорду. Зокрема, Г. Гульд розкладає кульмінаційний (дев'ятиголосний) акорд прелюдії арпеджію, адже, урахувуючи можливості клавикорду, лише таке виконання дозволяє значно продовжити тривалість звучання. При цьому слід відзначити, що засобами агогіки і тембрального урізноманітнення виконавець досягає високої міри експресивності виконання кульмінації та, у цілому, твору. Звертає увагу в коді підкреслений нюансом <i>f</i> органний пункт у басовій партії з дев'яти звуків сі-бемоль, який вважав знаковим Б. Яворський.</p>

	Загальні художньо-змістові характеристики	Особливості музичної мови
	<p>Одним з основних завдань, за висловом Ф. Бузоні, є наступне: «...досягнути золотої середини між суворістю та смиренністю у виконанні та огорнути це сутінками нематеріального звуку» (Bach-Busoni, 1894, p.133).</p>	<p>Динамічний план <u>У текстових редакціях:</u> Стримана динаміка, особливо в першій частині прелюдії - початок на <i>p</i> (або <i>pp</i>), поступове <i>cres.</i> до першої кульмінації (6-12 тт.) . У другій частині дві основні динамічні хвилі: затухання від <i>p</i> до <i>pp</i> (13-20 тт.) та зростання динамічного напруження на <i>cres.</i> до кульмінаційного акорду з ферматою та кода на стриманому нюансі (<i>meno f</i> або <i>p</i>) (Барток, Бішоф, Бузоні, Муджелліні, Таузіг). У деяких редакціях спостерігається більша кількість динамічних хвиль (К.Черні), утім основні положення даного плану є загальновизнаними.</p> <p><u>У виконавських інтерпретаціях:</u> у виконанні С. Ріхтера дотримано, в основному, викладених положень динамічного плану, утім кульмінацію виконано на нюансі <i>p</i>, відповідно, і підхід до кульмінації на <i>dim.</i> у виконанні Г. Гульда - динаміка є дуже «рельєфною», органні пункти у низьких регістрах виразно звучать на <i>f</i>, підхід до кульмінаційного акорду виконано на дуже експресивному <i>cres.</i>, як і сам акорд з ферматою, відчутно «звучить» генеральна пауза та підкреслено останні дев'ять ударів сі-бемоль у басовій партії невідворотним <i>mf</i>.</p>

Виконано студенткою Сюй М.

Статті у фахових виданнях України

1. Пань, Шен, Реброва, О.Є., (2018). Художня освіченість майбутніх учителів музичного мистецтва в компетентнісній парадигмі. Актуальні питання мистецької освіти та виховання . СумДПУ. 2 (12), С.89-98.
2. Pan, Sheng. (2019). Essence of artistic-pedagogical education of future musical art teachers. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 10 (94). 305-313.
3. Пан, Шен (2021). Педагогічні умови формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, №2. 431-442.

Статті у зарубіжних виданнях

4. Pan, Sheng (2021). Scientific approaches and pedagogical princpls of forming artistic-pedagogical erudition of future bachelors of musical art. *ISSN 2353-8406 Knowledge, Education, Law, Management*. № 3 (39), vol. 2. P.3-9.

Статті апробаційного характеру

- 5.Пань, Шен. (2018). Освоение современной фортепианной музыки в контексте исполнительской подготовки будущего учителя музыкального искусства. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези ІУ Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 12-13 жовтня 2018 р.). Т.2. Одеса : ПНПУ імені К.Д.Ушинського*. 62-64.
- 6.Пань, Шен. (2019). 浅谈如何培养钢琴初级教学(中小学) (*Естетичні завдання початкового фортепіанного навчання*). *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези V Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 17-18 жовтня 2019 р.). — Т.1. - Одеса: ПНПУ імені К. Д.Ушинського*, 129.
7. Пань, Шен (2020). Художній синтез у концертмейстерській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези VI Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 15-16 жовтня 2020 р.). Т.2. - Одеса: ПНПУ імені К. Д.Ушинського*, С.64-67.
8. Пань, Шен (2021) Методичне забезпечення експериментального дослідження формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези VII Міжнародної конференції молодих учених та*

студентів (Одеса 04-05 жовтня 2021 р.). Т.2. - Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, С.26-28.

9. Пань, Шен (2021). Художньо-освітній процес в контексті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Thoretical and empirical scientific research: concept and trends. Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference (Vol. 2), Oxford, May 28, 2021. Oxford-Vinnytsia: P.C. Publishing House & European Scientific Platform.* 105-107.

Апробація результатів дослідження на науково-практичних конференціях

«Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2018, 2019, 2020, 2021);

«Мистецтво у нелінійному просторі» (Тернопіль, 2018);

«Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2019);

«Світоглядні горизонти місії вчителя нової української школи» (Одеса, 2019);

«Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики» (Переяслав, 2020);

«Проблеми мистецько-педагогічної освіти: здобутки, реалії та перспективи» (Суми, 2020);

«Художньо-виконавська та аудіальна культура дітей та молоді: актуальні проблеми сучасності» (Одеса, 2021);

Thoretical and empirical scientific research: concept and trends (Oxford-Vinnytsia, 2021); усеукраїнських:

«Художні практики та мистецька освіта у кроскультурному просторі сучасності» (Полтава, 2019);

«Мистецька освіта України: трансформація вітчизняного досвіду в європейський простір» (Ніжин, 2019, 2020);

«Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (Умань, 2020).



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

**"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені К. Д. УШИНСЬКОГО"**

65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 753-08-53; факс: (048) 723-40-98
E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

від 11.10.2021 № 2122/24
на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Пань Шен з теми: **«Методика формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки»** за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Протягом 2017-2021 навчальних років в освітній процес кафедри музичного мистецтва і хореографії та музично-інструментальної підготовки впроваджувалася методика формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва, здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Зазначена методика охоплювала переважно процес фортепіанної підготовки здобувачів, разом з тим, з огляду на змістову лінію предмету дослідження, а саме: художньо-педагогічну освіченість, застосовувалися також форми проведення педагогічної практики з інтегрованого курсу «Мистецтво», вибіркові курси з художньої культури, а також «Методика музичного виховання».

Актуалізація проблеми формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в дисертаційному дослідженні Пань Шена зумовлена низкою чинників, серед яких: домінування принципу інтеграції у викладанні музичного мистецтва в закладах середньої освіти; введення культурної компетентності в відповідні Стандарти; важливість сформованого художнього світогляду задля переконливою інтерпретації фортепіанних творів; застосування виконавства на фортепіано в інтегрованих колективних формах виконавської творчості; переведення дисциплін з

художньої культури на базу вибірових, що унеможливилює у разі їх не вибору здобувачами, формування в них відповідної художньої компетентності.

Дослідником актуалізовано художньо-педагогічний потенціал фортепіанної підготовки та розроблено методику формування художньо-педагогічної освіченості саме в межах цього виду комплексної фахової підготовки здобувачів.

Дослідником опрацьовано достатню кількість наукових джерел з філософії, культурології, мистецтвознавства, музичної педагогіки, що дало змогу визначити сутність феномену художньої освіченості та художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва. Побудовано структуру досліджуваного феномену, що складається з фахово-мотиваційного, культурно-інформаційного, художньо-семіотичного, інтерпретаційно-виконавського компонентів.

Методика формування художньо-педагогічної освіченості ґрунтується на історико-культурологічному, мистецько-інтеграційному, функціонально-практичному, комунікативно-творчому підходах. Відповідно до них дослідником обґрунтовано педагогічні принципи методичного характеру: врахування історико-культурної еволюції художньої творчості; акцентування уваги на художньо-світоглядному аспекті творів мистецтва; розширення перцептивних модусів художньо-естетичного досвіду (полімодальність) та ін.

Дослідником запроваджено педагогічні умови та методи: до наскрізної умови – цілеспрямоване накопичення художньо-педагогічної інформації та її застосування в роботі над фортепіанними творами, застосовано групу пізнавально-пошукових та методико-організаційних методів. До першої умови – запровадження поліхудожнього методичного супроводу в освітній процес фортепіанної підготовки запроваджено *методи*: стимулювання синестезії почуттів; заміна модусів сприйняття та асоціацій; створення художньо-образного тезаурусу. До другої педагогічної умови – стимулювання діяльності на розкриття контексту твору у вирішенні функціональних освітніх завдань застосовуються такі методи: полірольова гра; інтерпретаційний діалог/полілог; побудова крос-культурної траєкторії застосування твору.

Експериментальне застосування розроблених педагогічних умов і методів дозволило підвищити попередні результати дослідження художньо-педагогічної освіченості в ЕГ: на високому рівні – від 6,25% до 21,88%; на достатньому – від 15,63% до 46,88%; на середньому – від 18,75% до 25%; на низькому знизилася показники з 59,38% до 6,25%.

Про результати дослідження повідомлялося на науково-практичних конференціях, засіданнях кафедри музичного мистецтва і хореографії.

Проректор з наукової роботи

Завідувач кафедри
музичного мистецтва і хореографії



Г.В. Музиченко

О.Є. Реброва



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А.С. МАКАРЕНКА

вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, факс (0542) 22-15-17, тел. (0542) 22-14-95
E-mail: rector@sspu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125510

20.10.2021 № 5447 № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Пань Шен з теми: **«Методика формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки»** за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) на здобуття ступеня доктора філософії

В освітній процес навчально-наукового інституту культури і мистецтв протягом 2019-2021 навчальних років запроваджувалися педагогічні умови, методи формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва, які розроблені в межах дисертаційного дослідження Пань Шена. Автор друкував свої розробки у фахових виданнях СумДПУ імені А. С. Макаренка, висвітлював методологічні та методичні результати дослідження.

В основу методики покладено структурну модель феномену художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва, що складається з фахово-мотиваційного, культурно-інформаційного, художньо-семіотичного, інтерпретаційно-виконавського компонентів. Відповідно до їх сутності дослідник пропонував наукові підходи: історико-культурологічний, мистецько-інтеграційний, функціонально-праксеологічний, комунікативно-творчий, яким слушно відповідали розроблені педагогічні принципи. Пропоновані принципи в освітньому процесі застосовувалися і на інших музичних дисциплінах, оскільки мали змістовий методичний потенціал: врахування історико-культурної еволюції художньої творчості; акцентування уваги на художньо-світоглядному аспекті творів мистецтва та ін.

Пропоновані дослідником умови та методи викликали зацікавлення викладачів та здобувачів; вони також можуть бути застосовані для підготовки та реалізації педагогічної практики здобувачів; під час вивчення вибіркового дисциплін з художньої культури. Зокрема цілеспрямоване накопичення художньо-педагогічної інформації та її застосування в роботі над фортепіанними творами дозволило студентам розширити свій художній тезаурус і світогляд, продемонструвати під час практики не лише вміння грати на музичному інструменті, а й спонукати школярів до пошуку художньо-

образних асоціацій та зіставлень з життєвими реаліями образів твору; запровадження поліхудожнього методичного супроводу в освітній процес фортепіанної підготовки розширило художньо-образні уявлення самих студентів; а стимулювання діяльності на розкриття контексту твору у вирішенні функціональних освітніх завдань надало змогу якісно добирати репертуар, визначати його художньо-виховний вплив.

Про результати дослідження повідомлялося на науково-практичних конференціях, засіданнях кафедр хореографії та музично-інструментального виконавства; хорового диригування, вокалу та методики музичного навчання.

Ректор

Сумського державного педагогічного
університету імені А. С.Макаренка



Ю. О. Лянной



Міністерство освіти і науки України
**НІЖИНЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 ІМЕНІ МИКОЛИ ГОГОЛЯ**

вул. Графська, 2, м. Ніжин, Чернігівська обл., 16602
 тел.: (04631) 7-19-67, факс: (04631) 2-53-09
 e-mail: ndu@ndu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125668

21.10.2021/№ 04/519

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» **Пань Шен**
 з теми: **«Методика формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки»**

за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Протягом 2020-2021 навчальних років в освітній процес навчально-наукового інституту мистецтв імені Олександра Ростовського запроваджувалися результати дисертаційного дослідження аспіранта кафедри музичного мистецтва і хореографії з проблеми формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Оскільки художня компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва стає актуальною під час викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» в закладах середньої освіти, фахова підготовка студентів має включати їх уміння застосовувати педагогічний потенціал мистецьких творів. Вивчення художньої культури як теоретичної бази задля формування таких умінь у сучасній організації освітнього процесу забезпечується вибіркокими

дисциплінами. Разом з тим, поліхудожнім потенціалом володіє й фортепіанна підготовка здобувачів; в її умовах прямо або опосередковано міститься ресурси щодо орієнтації студентів в інтеграційних мистецьких процесах. Саме тому, дисертація Пань Шена викликала зацікавлене ставлення здобувачів та викладачів. У якості наскрізної умови пропонувано цілеспрямоване накопичення художньо-педагогічної інформації та її застосування в роботі над фортепіанними творами; на першому етапі доцільно застосовувати умову: запровадження поліхудожнього методичного супроводу в освітній процес фортепіанної підготовки; на другому етапі: стимулювання діяльності на розкриття контексту твору у вирішенні функціональних освітніх завдань. Цікавими для здобувачів виявилися методи: стимулювання синестезії почуттів; заміна модусів сприйняття та асоціацій; створення художньо-образного тезаурусу; полірольова гра; інтерпретаційний діалог/полілог; побудова крос-культурної траєкторії застосування твору. Методи запроваджувалися також і в концертмейстерський клас; їх ефективність виявилася і під час педагогічної практики здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Пань Шен був учасником конференцій, які проводилися на базі ННІ мистецтв імені Олександра Ростовського. Питання ефективності запропонованих умов і методів заслуховувалися на засіданнях кафедри музичної педагогіки та хореографії (протокол № 5 від 20.10.2021 р.) та кафедри музично-інструментальної підготовки (протокол № 5 від 21.10.2021 р.).

Ректор Ніжинського
державного університету
імені Миколи Гоголя



[Signature]
Олександр Самойленко