

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЛОУ ЯНЬМЕЙ

УДК : 378:37.011.3-051:78:780.616.432:37.015.311(043)


ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ ЗДОБУВАЧІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПАННОЇ ПІДГОТОВКИ**

01 Освіта/Педагогіка
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

_____  _____ Лоу Яньмей

Науковий керівник: **Демидова Марина Григорівна,**
кандидат педагогічних наук, доцент

Одеса – 2023

АНОТАЦІЯ

Лоу Яньмей. Формування музично-інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) в галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, 2023.

Зміст анотації

У дисертації розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено методику формування музично-інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки. Виявлено розбіжності між вимогами, які висуває сучасне суспільство до інтелектуальної компетентності здобувачів вищої освіти та домінуванням у практиці музичного навчання інструктивно-репродуктивних методів. Виокремлено соціальні чинники та значні наукові результати досліджень щодо вивчення інтелектуально-особистісних характеристик студентів, які актуалізують необхідність формування музично-інтелектуальних умінь здобувачів у межах реалізації художньо-інноваційної компетентності.

У дослідженні уточнено зміст феномену «інтелект», що є універсальним інтегральним утворенням психічних та розумових функцій особистості, яке пов'язане з особливостями сприйняття ним навколишнього світу; а також сутність поняття «інтелектуальні стилі», що виражається у наявності індивідуально-своєрідних способів постановки та розв'язання суб'єктом проблем. Визначено сутність музичного інтелекту, як незалежного, але тісно пов'язаного з іншими видами інтелекту, в основі якого лежить універсальна мова музики та який характеризується особливим типом організації музично-

теоретичних та виконавсько-методичних знань щодо визнання результатів виконання, створення та сприйняття музичних творів.

Охарактеризовано сутність поняття «музично-інтелектуальні уміння здобувачів вищої освіти», що розуміється як психічні та розумові новоутворення, у яких закріплюється набутий художньо-аналітичний та музично-виконавський досвід, щодо ефективного та постійного застосування стратегій досягнення результатів цілепокладання під час сприйняття, інтерпретації музичного твору. На основі теоретичного аналізу наукових джерел виявлено чотири групи музично-інтелектуальних умінь: музично-інтенціональні, когнітивно-продуктивні, адаптивно-варіативні, художньо-рефлексійні, які забезпечують ефективність реалізації освітньої музично-інтелектуальної діяльності та цілеспрямованість професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Виділена компонентна структура дифініції дослідження включала чотири компоненти, кожний з яких включав відповідну групу умінь. У якості таких компонентів було обрано: *інтенціонально-ціннісний компонент*, що включає групу музично-інтенціональних умінь та окреслює вектор свідомого осмислення студентом музичного образу, художньої ідеї твору, змісту або явища музичної діяльності; *музично-когнітивний компонент*, який ґрунтується на когнітивно-продуктивних уміннях музиканта-виконавця теоретичного та методичного характеру, та забезпечує зберігання, впорядкування і перетворення наявної інформації на різних рівнях пізнавального відображення, *адаптивно-діяльнісний компонент*, що включає групу адаптивно-варіативних умінь та виражається в спрямованості студента на комбінування відомих способів діяльності, переміщення засвоєних способів діяльності в нові умови; *художньо-організаційний компонент* містить групу художньо-рефлексійних умінь та орієнтований на: регуляцію музично-виконавської та музично-просвітницької діяльності; коригування процесом

переробки інформації; втілення слухового та емоційного самоконтролю в інтерпретаційно-виконавський процес здобувачів вищої освіти.

Окреслено наукові підходи до розвитку музично-інтелектуальних умінь майбутніх фахівців у галузі музичної освіти:

-феноменологічний, що заснований на обґрунтуванні феноменальної свідомості особистості щодо послідовності актів розуміння та їх осмислення на основі переживання, інтуїції, інтересу та рефлексії;

-художньо-ментальний, який синтезує уявлення студентів про музичні явища на основі культурно-історичних, етно-національних, освітньо-професійних мистецьких чинників;

-міждисциплінарний, що породжує здатність побачити, розпізнати, сприйняти інформацію, яка є недоступною у межах окремо взятої дисципліни на основі доповнення однієї дисципліни іншою, взаємодії дисциплін та побудови інтегральних пізнавальних структур;

-системний, що базується на доцільності, всебічності відображення музичних явищ через конструювання системи уявлень про множину взаємопов'язаних елементів з яких вона складається;

-процесуально-діяльнісний, що зумовлює можливості формування музично-інтелектуальних умінь лише в процесі діяльності.

Методологічні підходи до розв'язання проблеми формування музично-інтелектуальних умінь *майбутніх викладачів фортепіано та вчителів музичного мистецтва* дозволили обґрунтувати низку педагогічних принципів.

Так, відповідно до феноменологічного підходу було обрано: принцип проблемності, що слугуватиме розвитку професійної ініціації та інкорпорації пізнавальних інтересів; принцип екстенсії, що характеризується орієнтацією на проникливість, та передчуття, в процесі опанування музичних явищ; принцип периферійності покликаний актуалізувати узагальнювальні образно-сміслові інтенції.

У контексті художньо-ментального підходу обґрунтовано запровадження: принципу інтелектуальної мобільності, що характеризує готовність студента знаходити, аналізувати та використовувати інформацію, продукувати нові ідеї або обирати ефективні способи виконання завдань; принципу інтроспективності, що орієнтований на мотиваційно-смісловий розвиток студентів.

До міждисциплінарного підходу включено: принцип енатевізму, звернений до вивчення складного процесу пізнання емоційного змісту музики, принцип інтелектуалізації, який зводиться до якісної перебудови, в основі якої стоїть сприйняття нових картин світу та способів взаємодії з реальністю.

Системним підходом передбачено застосування принципів: цілісності, що дає змогу розглядати одночасно систему як єдине ціле; структуризації, який дозволяє аналізувати елементи музичної системи та їхні взаємозв'язки в рамках конкретної організаційної структури; конструктивної взаємодії, що включає переорієнтацію діяльності викладача від технічно-інформаційної до художньо-організаційної.

За процесуально-діяльнісним підходом закоординовано принципи: інтелектуально-стильового функціонування, як системи інтелектуальних стратегій та прийомів; інтелектуально-стильової варіативності, що являє собою спрямованість освітнього процесу на опанування студентами різних індивідуально-специфічних способів когнітивного функціонування.

Обґрунтовано педагогічні умови, ефективність упровадження яких забезпечувалася спеціально розробленою низкою методів, що сприяли успішному формуванню музично-інтелектуальних умінь у здобувачів вищої освіти. Визначено, що такими педагогічними умовами є:

організація освітнього процесу в межах створення професійно-орієнтованого середовища навчання, що засноване на діалогівій взаємодії

викладача і студентів, а також інтеграції змісту фахових дисциплін з метою формування фахової ідентичності;

орієнтація процесу навчання на вектор накопичення студентом індивідуального продуктивного інтелектуального досвіду в процесі інструментально-виконавських та вербально-інтерпретаційних дій, спрямованих на осягнення та осмислення явищ музичного мистецтва;

включення до структури індивідуальних занять з основного музичного інструменту (фортепіано) проблемно-пошукових методів навчання, з опорою як на розроблені раніше різні моделі художніх проєктів, алгоритми прогнозування шляхів розв'язання виконавських труднощів;

переорієнтація особистісної діяльності викладача з інформаційно-оцінної на художньо-організаційну, яка спрямована на самостійну діяльність студентів; активізацію рефлексії, творчий розвиток та саморегуляцію у процесі музично-творчої та художньо-просвітницької діяльності студентів.

Розроблено критерії оцінювання рівнів сформованості чотирьох компонентів структури музично-інтелектуальних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів закладів мистецької спеціалізованої освіти. Основними критеріями та відповідними показниками визначено: музично-інтенціональний (показники: ступінь зосередженості та концентрації на предметі або явищі музичної діяльності, міра визначеності фахової установки, рівень виконавської свідомості); змістовно-усвідомлювальний (показники: рівень теоретичної обізнаності студента щодо реалізації художньо-виконавського наміру під час інтерпретації музичного твору; рівень практичної обізнаності; рівень методичної обізнаності студента); творчо-адаптивний критерій (показники оцінювання: рівень сформованості «реконструктивно-варіативних дій» (термін О. Башманівського); ступінь сили наміру в самостійному пошуку способів розв'язання поставлених завдань; рівень вольових проявів, спрямованих на досягнення результату); діяльнісно-вольовий

критерій (показники : ступінь усвідомлення здобувачами значущих особистісних якостей, ступінь сформованості здатності до цілепокладання та проектування власної навчальної діяльності, міра усвідомлення суб'єктом підстав для подальших змін способів власної музично-мистецької діяльності).

Узагальнення отриманих результатів констатувального етапу дослідження уможливило виявлення трьох рівнів сформованості музично-інтелектуальних умінь: пасивний (низький), адаптивний (середній), свідомий (високий).

Експериментальна перевірка розробленої методики формування музично-інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки здійснювалася під час формувального експерименту за такими етапами: усвідомлено-професійного цілепокладання, пошуково-художнього змістотворення, досвідно-діяльній адаптації, художньо-пізнавальної самостійності.

До кожного етапу було визначено мету, педагогічні умови, принципи та методи. Методичні засоби було зорієнтовано на формування певної групи вмінь.

Так, група музично-інтенціональних умінь інтенціонально-ціннісного компонента, формувалася на першому етапі усвідомлено-професійного цілепокладання, на якому застосовувалася перша умова та такі методи: діалогової взаємодії, конденсації художнього змісту;

група когнітивно-продуктивних умінь музично-когнітивного компонента формувалася на другому етапі пошуково-художнього змістотворення, на якому застосовувалася друга умова та низка методів: уявлення ідеальної виконавської моделі, моделювання професійних ситуацій, аранжування, художньо-текстової адаптації;

група адаптивно-варіативних умінь адаптивно-діяльній компонента, формувалася на третьому етапі адаптації досвіду, на якому застосовувалася

третя умова та такі методи: вибору стратегії, апперцепції, навчальної дискусії, сократичної бесіди, проблемно-пошукові та евристичні методи ;

група художньо-рефлексивних умінь художньо-організаційного компонента формувалася на четвертому етапі (конструктивно-особистісної рефлексії, на якому застосовувалася четверта умова та такі методи: художньо-рефлексивного спілкування, діалогу через мистецтво, діалогу з мистецтвом, рефлексії смислових значень.

Підтвердження достовірності отриманих результатів здійснювалося на основі обробки експериментальних даних методами математичної статистики, зокрема критерія φ^* Фішера. Результати змін за кожним критерієм з урахуванням коефіцієнтів сформованості музично-інтелектуальних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів закладів мистецької спеціалізованої освіти ЕГ і КГ свідчать про те, що за період проведення формувального експерименту в експериментальній групі суттєво зменшився відсоток студентів з пасивним (низьким) рівнем сформованості музично-інтелектуальних умінь (з 46,8 % до 6,2 %). Натомість суттєво підвищилася кількість студентів із адаптивним (середнім) (з 43,8 % до 56,3 %) та свідомим (високим) (з 9,4 % до 37,5 %) рівнями.

Ключові слова: Інтелектуальні уміння, майбутні вчителі музичного мистецтва, музикант-виконавець, викладач фортепіано, основний музичний інструмент, цілеспрямованість професійної підготовки, інтерпретаційно-виконавський процес, художньо-інноваційна компетентність, ментальний досвід, творчий розвиток, особистісно-діяльностний підхід, педагогічні умови, проблемно-пошукові методи, евристичні методи, емоційний та слуховий самоконтроль.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ АВТОРА

Статті у фахових виданнях

1. Демидова, М. Г., Лоу Яньмей (2018). Навчальна самопідготовка студентів у проекції розвитку системи вищої педагогічної освіти в Україні. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 3, 22-27. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.18.3.3> <http://nzp.tnpu.edu.ua/article/view/162456>.

2. Лоу Яньмей (2021). Вплив різних видів інтелекту на формування музичного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (109), 267-275. DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/267-275. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/02/27.pdf>.

3. Лоу Яньмей (2023). Методика розвитку музичного інтелекту здобувачів вищої освіти в процесі інструментальної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (126), 164-172. DOI 10.24139/2312-5993/2023.02/164-172. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/%D0%BB%D0%BE%D1%83-%D1%8F%D0%BD%D1%8C%D0%BC%D0%B5%D0%B9-1.pdf>.

4. Лоу Яньмей (2023). Сутність та структура музичного інтелекту в контексті підготовки здобувачів вищої освіти *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (127), 65-72. DOI 10.24139/2312-5993/2023.03/065-072. URL: https://pedscience.sspu.edu.ua/?page_id=4620.

Публікації апробаційного характеру

5. Демидова, М. Г., Лоу Яньмей (2021). Сутність та особливості прояву музичного інтелекту. *Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-*

практичної конференції (15–16 жовтня 2021 р., м. Одеса), (сс. 118-120). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки».

6. Лоу Яньмей (2020). Емоційний інтелект як чинник становлення творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: Матеріали та тези VI Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів (15-16 жовтня 2020 р., м. Одеса). Т. 2*, (сс. 47-50). Одеса: Університет Ушинського.

7. Лоу Яньмей (2022). Критерії та рівні оцінки сформованості музичного інтелекту у майбутніх учителів музичного мистецтва. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: Матеріали і тези VIII Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів (14-15 жовтня 2022 р., м. Одеса). Т. 2*, (сс. 35-36). Одеса: Університет Ушинського.

8. Лоу Яньмей (2023). Музично-інтелектуальні уміння в контексті підготовки здобувачів вищої освіти. *The 34th International scientific and practical conference “Science, latest trends, modern problems and improvement of theories” (August 29 – September 01, 2023)*. Warsaw, Poland. International Science Group.

9. Лоу Яньмей (2023). Levels of musical intelligence formation in future music teachers. Collection of scientific papers «SCIENTIA», April 28. Stockholm, Kingdom of Sweden.

10. Lou Yanmei (2019). Different approaches in science to the interpretation of the category «will». *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: Матеріали та тези V Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів (17-18 жовтня 2019 р., м. Одеса). Т. 1*, (сс. 121-122). Одеса: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.

11. Lou Yanmei (2021). Essence and peculiarities of musical intelligence manifestation. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: Матеріали та тези VII Міжнародної конференції молодих учених та студентів (4-5 листопада 2021р., м. Одеса). Т. 1, (сс. 97-98). Одеса : Університет Ушинського.*

ABSTRACT

Lou Yanmei. Formation of musical-intellectual skills of higher education applicants in the process of piano training. – The qualifying research work on the rights of manuscript.

Thesis for the Doctor of Philosophy degree in the field 01 Education/Pedagogy in the specialty 014 Secondary education (Musical art). – State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”. Odesa, 2023.

The contents of the abstract

The dissertation developed, theoretically substantiated and experimentally verified the methodology of forming musical-intellectual skills of higher education applicants in the process of piano training. The discrepancies between the demands made by modern society on the intellectual competence of higher education applicants and the predominance of instructive-reproductive teaching methods in the mass practice of music education have been revealed. Social factors and significant scientific results of research within the framework of the study of intellectual-personal characteristics of students, which actualize the need for the formation of musical-intellectual skills in the educational activities of higher education applicants, are singled out.

The research clarified the content of the phenomenon of “intellect”, as a universal integral formation of the subject’s mental functions, which is related to the peculiarities of his perception of the surrounding world, as well as the essence of the concept of “intellectual styles”, which is expressed in the presence of individual peculiar ways of setting and solving the problem by the subject. The essence of musical intelligence is defined as an independent, but closely related to other types of intelligence, which is based on the universal language of music and which is characterized by a special type of organization of musical-theoretical and performing-methodological knowledge in order to achieve the results of performance, creation and perception of musical works.

The essence of the concept of “musical-intellectual skills of higher education applicants” is characterized, which is understood as a new mental formation, in which the acquired artistic-analytical and musical-performance experience is consolidated, in relation to the effective and constant application of strategies for achieving the results of goal-setting during the perception and interpretation of a musical work. Based on the theoretical analysis of scientific sources, four groups of musical-intellectual skills were identified: musical-intentional, cognitive-productive, adaptive-variable, artistic-reflective.

The analysis and generalization of the theoretical foundations of the study made it possible to outline four components of musical-intellectual skills that ensure the effectiveness of the implementation of the educational musical-intellectual activities of higher education applicants. Each of the components consisted of the corresponding groups of skills. The following components were selected: the intentional-value component, which includes a group of musical-intentional skills and outlines the vector of the student’s conscious understanding of a musical image, the artistic idea of a work, the content or phenomenon of musical activity; the musical-cognitive component, which is based on cognitive-productive skills of a theoretical and methodological nature, and ensures the storage, organization and transformation

of available information at different levels of cognitive mapping, the adaptive-activity component, which includes a group of adaptive-variational skills and is expressed in the student's focus on combination of known methods of activity, transfer of learned methods of activity to new conditions; the artistic-organizational component contains a group of artistic-reflective skills and is focused on the regulation of musical-performing and musical-educational activities of higher education applicants, on adjusting the process of information processing, self-monitoring and self-evaluation based on volitional action.

The scientific approaches to the development of musical-intellectual skills of higher education applicants are outlined:

- phenomenological, which is based on the justification of the phenomenal consciousness of the individual regarding the sequence of acts of understanding and their interpretation based on experience, intuition, interest and reflection;

- artistic-mental, which synthesizes students' ideas about musical phenomena on the basis of cultural-historical, ethno-national, educational-professional artistic factors;

- interdisciplinary, which gives rise to the ability to see, recognize, perceive information that is unavailable within the boundaries of a single discipline based on the addition of one discipline to another, the interaction of disciplines and the construction of integrated cognitive structures;

- systems, based on the expediency and comprehensiveness of the reflection of musical phenomena through the construction of a system of ideas about the set of interconnected elements of which it consists;

- procedural and activity-based, which determines the possibility of forming musical-intellectual skills only in the process of activity.

The methodological approaches to solving the problem of forming musical-intellectual skills of higher education applicants made it possible to justify a number of pedagogical principles.

Thus, in accordance with the phenomenological approach, the following principles were chosen: the principle of problematicity, which will serve the development of professional initiation and incorporation of cognitive interests; the principle of extension, which is characterized by an orientation towards insight and anticipation, in the process of mastering musical phenomena; the principle of peripherality is designed to actualize generalizing figurative-semantic intentions.

In the context of the artistic-mental approach, the introduction of the following principles is substantiated: the principle of intellectual mobility, which characterizes the student's readiness to find, analyze and use information, produce new ideas or choose effective methods of completing tasks; the principle of introspection, which is focused on the motivational and meaningful development of students.

The interdisciplinary approach includes: the principle of enatevism, directed to the study of the complex process of learning the emotional content of music, the principle of intellectualization, which boils down to qualitative restructuring, which is based on the perception of new pictures of the world and ways of interacting with reality.

The systems approach envisages the application of the principles of: integrity, which makes it possible to simultaneously consider the system as a single entity; structuring, which allows analyzing the elements of the musical system and their relationships within the framework of a specific organizational structure; constructive interaction, which includes the reorientation of the teacher's activity from technical-informational to artistic-organizational.

According to the procedural and activity-based approach, the principles of: intellectual-stylistic functioning as a system of intellectual strategies and techniques are coordinated; intellectual and stylistic variability, which represents the focus of the educational process on students' mastery of various individually specific ways of cognitive functioning.

The pedagogical conditions are substantiated, the effectiveness of their implementation was provided by a specially developed series of methods that contributed to the successful formation of musical-intellectual skills of higher education applicants. It was determined that such pedagogical conditions include:

- organization of the educational process within the framework of creating a professionally oriented learning environment based on the dialogic interaction of the teacher and students, as well as the integration of the content of professional disciplines with the aim of forming a professional identity;

- orientation of the learning process to the student's accumulation of individual productive intellectual experience in the process of instrumental-performing and verbal-interpretive actions aimed at understanding the phenomena of musical art;

- inclusion of the problem-based learning methods in the structure of individual classes, based on previously developed various models of artistic projects, algorithms for predicting ways to solve performance difficulties;

- reorientation of the teacher's activity from informational-evaluative to artistic-organizational, which is aimed at the independent activity of students; activation of reflection and self-regulation in the process of students' musical-creative and artistic-educational activities.

The criteria for evaluating the levels of four components formation in the structure of musical-intellectual skills of higher education applicants have been developed. The main criteria and corresponding indicators are defined as: musical-intentional (indicators: the degree of focus and concentration on the subject or phenomenon of musical activity, the degree of certainty of the professional attitude, the level of performing consciousness); content-awareness (indicators: level of theoretical awareness of the student regarding the realization of the artistic-performing intention during the interpretation of a musical work; level of practical awareness; level of methodological awareness of the student); creative-adaptive criterion (evaluation indicators: the level of formation of "reconstructive-variational

actions” (the term of O. L. Bashmanivskyi); the degree of strength of intention in the independent search for ways to solve the tasks; the level of willful manifestations aimed at achieving the result); activity-volitional criterion (indicators: the degree of awareness by the applicants of significant personal qualities, the degree of formation of the ability to set goals and design one’s own educational activities, the extent of the subject’s awareness of the foundations for further changes in the methods of one’s own musical and artistic activity).

Generalization of the obtained results of the ascertaining stage of research made it possible to identify three levels of musical-intellectual skills formation: passive (low), adaptive (average), conscious (high).

The experimental verification of the developed methodology for the formation of musical-intellectual skills of higher education applicants in the process of piano training was carried out during the molding experiment in the following stages: conscious-professional goal-setting, search-artistic content creation, experiential-activity adaptation, artistic-cognitive independence.

For each stage the goal, pedagogical conditions, principles and methods were defined. The methodological tools were focused on the formation of a certain group of skills.

The group of musical-intentional skills of the intentional-value component was formed at the first stage of conscious professional goal-setting, at which the first condition and the following methods were applied: dialogical interaction, condensation of artistic content.

The group of cognitive-productive skills of the musical-cognitive component was formed at the second stage of the search-artistic content creation, in which the second condition and a number of methods were applied: representation of an ideal performing model, modeling of professional situations, arrangement, artistic-textual adaptation.

The group of adaptive-variable skills of the adaptive-activity component was formed at the third stage of experience adaptation, in which the third condition and the following methods were applied: choosing a strategy, problem-search, apperception, educational discussion, Socratic conversation.

The group of artistic-reflective skills of the artistic-organizational component was formed at the fourth stage (constructive-personal reflection, at which the fourth condition and the following methods were applied: artistic-reflective communication, dialogue through art, dialogue with art, reflection of semantic values.

Confirmation of the reliability of the obtained results was carried out on the basis of the processing of experimental data by methods of mathematical statistics, in particular Fisher's φ^* criterion. The results of changes according to each criterion, taking into account the coefficients of musical-intellectual skills formation in higher education applicants of the EG and CG indicate that during the period of the molding experiment in the experimental group, the percentage of students with a passive (low) level of musical-intellectual skills formation has significantly decreased (from 48.5 % to 9.1 %). Instead, the number of students with adaptive (average) (from 12.1 % to 39.4 %) and conscious (high) (from 12.1 % to 39.4 %) levels has increased significantly.

Key words: Intellectual skills, future music teachers, musician-performer, piano teacher, main musical instrument, focus of professional training, interpretation-performance process, artistic-innovative competence, mental experience, creative development, personal-activity approach, pedagogical conditions, problem-searching methods, heuristic methods, emotional and auditory self-control.

LIST OF THE AUTHOR'S PUBLICATIONS

Articles in professional journals of Ukraine

1. Demydova, M. H., Lou Yanmei (2018). Navchalna samopidhotovka studentiv u proektsii rozvytku systemy vyshchoi pedahohichnoi osvity v Ukraini. *Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: Pedahohika*, 3, 22-27. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.18.3.3> <http://nzp.tnpu.edu.ua/article/view/162456>.

2. Lou Yanmei (2021). Vplyv riznykh vydiv intelektu na formuvannia muzychnoho intelektu maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva. *Pedahohichni nauky : teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 5 (109), 267-275. DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/267-275. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/02/27.pdf>.

3. Lou Yanmei (2023). Metodyka rozvytku muzychnoho intelektuu zdobuvachiv vyshchoi osvity v protsesi instrumentalnoi pidhotovky. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 2 (126), 164-172. DOI 10.24139/2312-5993/2023.02/164-172. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/%D0%BB%D0%BE%D1%83-%D1%8F%D0%BD%D1%8C%D0%BC%D0%B5%D0%B9-1.pdf>.

4. Lou Yanmei (2023). Sutnist ta struktura muzychnoho intelektu v konteksti pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity *Pedahohichni nauky : teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 3 (127), 65-72. DOI 10.24139/2312-5993/2023.03/065-072. URL: https://pedscience.sspu.edu.ua/?page_id=4620.

Publications of the approbation character

5. Demydova, M. H., Lou Yanmei (2021). Sutnist ta osoblyvosti proiavu muzychnoho intelektu. *Pedahohika ta psykholohiia sohodni: postulaty mynuloho i suchasni teorii: Zbirnyk naukovykh robit uchasnykiv mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii (15–16 zhovtnia 2021 r., m. Odesa)*, (ss. 118-120). Odesa: HO «Pivdenna fundatsiia pedahohiky».

6. Lou Yanmei (2020). Emotsiynyi intelekt yak chynnyk stanovlennia tvorchoi osobystosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva. *Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva: Materialy ta tezy VI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv (15-16 zhovtnia 2020 r., m. Odesa). T. 2*, (ss. 47-50). Odesa: Universytet Ushynskoho.

7. Lou Yanmei (2022). Kryterii ta rivni otsinky sformovanosti muzychnoho intelektu u maibutnykh uchyteliv muzychnoho mystetstva. *Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva: Materialy i tezy VIII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv (14-15 zhovtnia 2022 r., m. Odesa). T. 2*, (ss. 35-36). Odesa: Universytet Ushynskoho.

8. Lou Yanmei (2023). Muzychno-intelektualni uminnia v konteksti pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity. *The 34th International scientific and practical conference "Science, latest trends, modern problems and improvement of theories" (August 29 – September 01, 2023)*. Warsaw, Poland. International Science Group.

9. Lou Yanmei (2023). Levels of musical intelligence formation in future music teachers. *Collection of scientific papers «SCIENTIA», April 28*. Stockholm, Kingdom of Sweden.

10. Lou Yanmei (2019). Different approaches in science to the interpretation of the category «will». *Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva: Materialy ta tezy V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv (17-18 zhovtnia 2019 r., m. Odesa). T. 1*, (ss. 121-122). Odesa: Pivdennoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho.

11. Lou Yanmei (2021). Essence and peculiarities of musical intelligence manifestation. *Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva: Materialy ta tezy VII Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv (4-5 lystopada 2021r., m. Odesa). T. 1*, (ss. 97-98). Odesa : Universytet Ushynskoho.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	21
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МУЗИЧНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ.....	33
1.1. Інтелект як полінаукова категорія.....	33
1.2. Сутність інтелектуальних умінь у контексті освітньо-пізнавальної діяльності.....	65
1.3. Зміст та структурні компоненти музично-інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти.....	81
Висновки до першого розділу.....	97
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ.....	100
2.1. Теоретико-методичні підходи та принципи формування музично-інтелектуальних умінь у здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки.....	100
2.2. Педагогічні умови і методи формування музично-інтелектуальних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.....	125
Висновки до другого розділу.....	151
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ.....	156
3.1. Діагностика рівня сформованості музично-інтелектуальних умінь у здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки.....	156
3.2. Перевірка ефективності методики формування музично-інтелектуальних умінь у здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки.....	176
Висновки до третього розділу	210
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	215
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	223
ДОДАТКИ.....	251

ВСТУП

На сучасному етапі історичного розвитку людині необхідна здатність швидкої адаптації до динамічних соціальних змін: зростаючий обсяг інформації, підвищене емоційне навантаження, необхідність самоактуалізації в середовищі нестабільності. Ефективність адаптації, успішність складання стратегій, здатність діяти у напрямку до бажаних цілей безпосередньо залежать від рівня сформованості інтелекту.

Актуальність проблеми формування музично-інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки детерміновано завданнями розвитку сучасної вищої педагогічної освіти. Інноваційні процеси, що відбуваються у світі, вимагають як від майбутніх учителів музичного мистецтва, так і від викладачів закладів мистецької спеціалізованої освіти, націленості на аналіз нових тенденцій у сфері музичної освіти, пошук креативних підходів до організації творчого освітнього процесу. Сучасний учитель музичного мистецтва, а також викладач закладів мистецької спеціалізованої освіти повинен володіти не тільки високим рівнем теоретичної та виконавської підготовки, а й вести активний самостійний пошук ефективних шляхів удосконалення музично-освітнього процесу, розробляти та застосовувати авторські методики, виявляти причинно-наслідкові зв'язки під час пошуку оптимальних рішень у процесі розв'язання проблемних ситуацій.

Великі резерви підвищення ефективності формування музично-інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти містять заняття в класі інструментальної підготовки у виші. Таким чином, важливість теми дослідження з проблеми формування інтелектуальних умінь впливає передусім із посилення інтелектуалізації діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Проблема розвитку інтелектуальних умінь є актуальною як для

зарубіжних, так і для вітчизняних дослідників (Айзенк Г., Башманівський О., Гарднер Г., Гілфорд Дж. Дейнека В., Боснюк В., Заболотна Н., Занік Ю., Лов'янова І., Міхненко Г., Недялкова К., Озолінш Р., Реброва О., Varajas S., Walters J., Weinreich P., Saunderson W.. Науковці висловлюють думку про неузгодженість теорії інтелекту з практикою навчання, що, своєю чергою, ускладнює перехід до реалізації такої дидактичної мети, як розвиток інтелектуальних умінь студентів.

Дослідження інтелектуальних умінь учнів розглядалися вченими (Арделян О., Башманівський О., Боришевський М., Буров О., Васильченко О., Шопіна М. та ін.) на матеріалі молодшої та середньої школи. Опису результатів, отриманих у рамках досліджень інтелектуально-особистісних особливостей студентів (майбутніх юристів, соціологів, менеджерів, спеціалістів соціальної сфери) як основ успішності їхнього навчання присвячено праці Собченко О. , Філіповича В., Худолія О., Шабанової Ю. На підставі результатів експериментальних даних науковці вказують на взаємовплив рівня загального інтелектуального розвитку та успішності студентів. Безумовно, науковці вказують на залежність якості успішності від рівня інтелекту, проте така кореляція спостерігається не в усіх студентів. Цікавим є факт, який свідчить про значне зростання інтелекту в студентів із низьким та середнім рівнями довузівської підготовки. У той час, як у здібних студентів, які виявляли високий рівень підготовленості та успішності на молодших курсах, спостерігається різке зниження успішності навчання, які демонструють нижчий рівень інтелекту, порівняно з групою студентів, зазначеною вище. Дослідники пояснюють це особливостями системи вищої освіти: орієнтація на усередненого студента та відсутність системності спрямованості вектора уваги викладачів загалом до проблеми розвитку інтелектуальних умінь студентів вищої школи. Цей факт був засвідчений ще в дослідженнях, виконаних у рамках «теорії інтелекту успіху» Р. Стернберга, «теорії множинних інтелектів» Г. Гарднера. Виходячи з аналізу

традиційних підходів до феномену «інтелект», можна зазначити, що більшість учених (Буров О., Ашеро́в А., Логві́ненко В.) розглядають його в контексті успішності навчальної або професійної діяльності. Лише деякі вчені декларують незводимість інтелекту до знань і вмінь, заперечують розуміння функціональних можливостей інтелекту як розумової обдарованості, і, як наслідок, не визнають достовірність показників інтелектуальних тестів (Пехота О., Старєва А., Реброва О., Henmon V., Siegler R.).

Важливо зазначити також, що на відміну від пізнавальних умінь, інтелектуальні вміння мають ширший спектр застосування. Саме вони дають змогу людині опанувати різні види діяльності, акумулювати досвід, напрацьовувати нові знання та компетентності. Таким чином, уже сформовані інтелектуальні вміння виступають першоосновою для безперервного й успішного процесу самоосвіти та саморозвитку.

Вивчення проблемних ситуацій, з якими стикається молоде покоління вчителів музичного мистецтва в процесі самостійної професійної діяльності, дає змогу констатувати те, що в процесі навчання майбутні вчителі набувають не в достатній кількості необхідного досвіду планування, організації, здійснення творчого пошуку. Як свідчить практика, студенти, незважаючи на широкі можливості сучасного інформаційного простору, вагаються у визначенні та доборі інформації, не завжди спроможні правильно оцінювати педагогічну ситуацію або ефективно розв'язувати педагогічні задачі. У зв'язку з цим одним із важливих напрямів зміни цільової орієнтації системи вищої педагогічної освіти передбачається акцентування уваги педагогів на інтелектуально-світоглядному аспекті вдосконалення освітнього процесу.

Розглядаючи діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва в її багатоплановості та поліфонічності (організаційна, музично-педагогічна, інструментально та вокально-виконавська, художньо-творча складові), слід зазначити гостру потребу у фахівцях, які володіють високим рівнем

інтелектуальних умінь.

Ресурс підвищення ефективності формування інтелектуальних умінь учителя музичного мистецтва криється у змісті фахових дисциплін виконавського спрямування, зокрема «Спеціальний музичний інструменту» та «Концертмейстерський практикум з основами перекладу музичних творів». Ми керувалися тим, що на відміну від репродуктивної діяльності учнів, здебільшого під час підготовки до семінарських або залікових занять, розрахованої на запам'ятовування формулювань, понять, витяг з пам'яті збереженого матеріалу та його відтворення (тестування, відповідь на запитання), інтерпретація музичного тексту, хоча й має певні правила, у кінцевому результаті передбачає творче його прочитання, співавторство виконавця, індивідуальність трактування. Музичне виконавство настільки унікальне у своїй динамічній і формотворчій цілісності, просторово-часових особливостях виконання, що не передбачає ідентично зіграного твору навіть двічі. Ще більшим підтвердженням унікальності музичного мистецтва є творча свобода в процесі виконання імпровізації, вміння варіювати жанр і стиль заданого твору. Так, Антонова О. підкреслює, що в боротьбі з «недоліками кліпового мислення» музичне виконавство є найбільш ефективним інструментом (Антонова, 2019).

Таким чином, у процесі музичного виконавства у студентів формуються не тільки музичні інтелектуальні вміння, а й активне, самостійне, творче мислення, на основі якого здійснюється подальший саморозвиток і самовдосконалення творчої особистості.

Аналіз фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засвідчує, що в процесі навчання не приділяється достатньої уваги розвитку музично-інтелектуальних умінь, які складають певний стиль і стратегію інтелектуальної діяльності студентів. У масовій практиці музичного навчання цілеспрямоване формування даної дефініції відсунуто на другий план, що призводить до сповільненого темпу формування музично-інтелектуальних

умінь студентів і перешкоджає успішній адаптації до умов майбутньої професійної діяльності.

Актуальність проблеми та відсутність наукових досліджень щодо визначення особливостей методики формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва зумовили низку суперечностей, а саме:

- між вимогами, які висуває сучасне суспільство до інтелектуальної компетентності здобувачів вищої освіти та переважанням у масовій практиці музичного навчання інструктивно-репродуктивних методів;

- між наявністю численних можливостей розвитку музично-інтелектуальних умінь у процесі інструментальної підготовки здобувачів вищої освіти закладених у змісті фахових дисциплін виконавського спрямування та відсутністю аргументованого обґрунтування методики формування відповідних умінь;

- між наявністю ресурсу підвищення ефективності формування музично-інтелектуальних умінь, закладеного у змісті фахових дисциплін виконавського спрямування та відсутністю визначених критеріїв її оцінювання.

- між значними науковими результатами певних досліджень у рамках вивчення інтелектуально-особистісних характеристик студентів і неспроможною орієнтацією в практиці викладання на вимірювання кінцевого результату інтелектуальної діяльності у вигляді показників правильності виконання тих чи інших тестових завдань.

Отже, враховуючи актуальність проблеми, її недостатню розробленість в теорії та практиці музичного навчання, а також наявність визначених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Формування музично-інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки»*.

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

Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнській національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та становить частину наукової теми «Методологія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії в контексті художньо-естетичних інновацій мистецької освіти» (реєстраційний номер 0120 U002017).

Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 12 від 27 червня 2018 р.).

Мета дослідження полягає в розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування музично-інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти у процесі фортепіанної підготовки.

Відповідно до мети сформульовано такі **завдання**:

1. Виявити специфіку музично-інтелектуальних умінь в сучасному науковому дискурсі.
2. З'ясувати зміст та структурні компоненти музично-інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки.
3. Обґрунтувати методологічні та методичні засади формування музично-інтелектуальних умінь у здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки.
4. Визначити критерії та показники оцінювання рівня сформованості музично-інтелектуальних умінь у здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки.
5. Експериментально перевірити ефективність запропонованої методики формування музично-інтелектуальних умінь у здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки.

Об'єкт дослідження – фахова підготовка здобувачів в закладах вищої

освіти.

Предмет дослідження – методика формування музично-інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки.

Методологічну основу дослідження становлять: концепція дидактичного прагматизму в контексті розгляду навчання як безперервного процесу "реконструкції досвіду" того, хто навчається; компетентнісна парадигма, що спрямована на підготовку мобільного та спроможного спеціаліста системи музичної освіти, наділеного певними ключовими компетентностями в межах державного замовлення; гуманістичний підхід, що передбачає акцентуацію освітнього процесу вищого навчального закладу на особистість студента та проблеми формування його творчих здібностей; системний підхід, у межах якого інтелектуальні вміння розглядаються як множинність елементів, що утворюють певну цілісність і єдність структури на основі ієрархічності та взаємозв'язку із середовищем; феноменологічний підхід, пов'язаний з розглядом інтелекту як особливої форми змісту свідомості, спрямованого на вирішення проблемної ситуації на основі осмислення співвідношення між елементами проблемної ситуації та миттєвого переструктурування образу вихідної ситуації; музично-ментальний, який виступає як базова засада сприйняття, розуміння, засвоєння та вироблення певного ставлення до музичної системи в конкретний історичний період його розвитку; міждисциплінарний підхід, спрямований породжувати здатність бачити, розпізнавати, сприймати те, що є недоступним у межах окремо взятої дисципліни.

Теоретичну основу дослідження становлять: психологічні, педагогічні філософські, соціологічні аспекти феномену «інтелект» (Айзенк Г., Л.Башманівський О., Гарднер Г., Гилфорд Дж. Дейнека В., Боснюк В., Заболотна Н. Занік Ю. Лов'янова І., Міхненко Г., Неद्याлкова К., Озолиньш Р., Реброва О., Varajas S., Walters J., Weinreich P., Saunderson W.); концепція інтелектуальної компетентності (Р. Глейзер, У. Шнайдер, Д. Равен);

багатофакторні (Гілфорд, Кові, Кэррол, Спірмен) та однофакторні (Боришевський, Васильченко, Гуменюк, Бернс, Чайка) теорії інтелекту; теорія рухомого і кристалізованого інтелекту (Р. Кеттелла, Дж. Хорн); теорія планетарного інтелекту когнітивної діяльності (Ці); програму «Глобус – інтелектус» (Паламарчук В.); концепція інтелекту як особливої форми організації індивідуального ментального досвіду (Варій М., Філіпович В.) теорія проєктивно-конструктивного відношення суб'єкта до освітнього середовища (конструктивістська методологія) (Александров Д.); структурно-динамічна концепція соціально-психологічної структури особистості (Р. Бернс, М. Боришевський, А. Васильченко, О. Гуменюк); концепція художньо-ментального досвіду в проєкції педагогіки мистецтва (Т. Гарасимюк, В. Драганчук, О. Реброва); теорії міждисциплінарності ,полідисциплінарність (П. Гальвані, Зелінський С., Реброва О., Паламарчук О. Янч Е.), мультидисциплінарності (Коваль Т., Васьковська Г., Ніколаї Г., Ліненко А., Кьон Н., Бойченко М.) і трансдисциплінарності (Кушнір О., Лебідь О., Паламарчук О. та інші); концепції інтенціональної дії, що склалися в сучасній аналітичній філософії (А. Васильченко, Б. Малле, Дж. Кнобе, М. О'Лафлін, Г. Пірс, С. Нельсон); теорія когнітивно-продуктивних умінь (Дейнека В, Боснюк В.) теоретичні та методичні аспекти фортепіанної підготовки (А. Грінченко, Н. Гуральник, С. Кулікова, Г. Ніколаї, О.Новська, О.Олексюк, О. Реброва, та ін.).

Методи дослідження. Для реалізації мети і вирішення поставлених завдань у дисертаційному дослідженні використано комплекс взаємоузгоджених методів: теоретичні – аналіз, систематизація та узагальнення наукових джерел – для уточнення сутності поняття « музично-інтелектуальні уміння здобувачів вищої освіти»; методи порівняння, систематизації, класифікації, узагальнення отриманих теоретичних та практичних даних, теоретичне моделювання – для виявлення структури, умов формування та побудови критеріального апарату щодо оцінювання рівня сформованості

музично-інтелектуальних умінь у здобувачів вищої освіти; емпіричні – констатувальний і формувальний етапи експерименту – для перевірки ефективності методики формування музично-інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти; статистичні – для опрацювання результатів педагогічного експерименту та підтвердження їх достовірності.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що *вперше* – розглянуто проблему формування музично-інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти у процесі фортепіанної підготовки, відображено результати експериментального дослідження з даної теми. Доведено неспроможність теорій, в яких рівень інтелекту ототожнюється з успішністю результатів діяльності, підкреслено концептуальну розбіжність поглядів вчених щодо розуміння факторів, які впливають на розвиток інтелекту. Зазначено, що інтелект проявляється та формується в процесі інтелектуальної діяльності. Інтелектуальні уміння забезпечують вибір певної стратегії розв'язання завдання, релевантного умовам і характеру задачі і відповідають сформованим на той час особистісним стильовим характеристикам діяльності суб'єкта. Визначено сутність музичного інтелекту, як незалежного автономного інтелекту, тісно пов'язаного з іншими видами інтелекту, в основі якого лежить універсальна мова музики, який характеризується особливим типом організації музично-теоретичних знань та ефективними стратегіями досягнення результатів виконання, створення та сприйняття музичних творів.

Охарактеризовано сутність поняття «музично-інтелектуальні уміння здобувачів вищої освіти», що розуміється як психічні та розумові новоутворення, у яких закріплюється набутий художньо-аналітичний та музично-виконавський досвід, щодо ефективного та постійного застосування стратегій досягнення результатів цілепокладання під час сприйняття, інтерпретації або імпровізації музичного твору. На основі теоретичного аналізу наукових джерел виявлено чотири групи музично-інтелектуальних умінь:

музично-інтенціональні, когнітивно-продуктивні, адаптивно-варіативні, художньо-рефлексивні. Кожній групі умінь відповідає слухний компонент музично-інтелектуальних умінь, кожний з яких забезпечує ефективність художньо-аналітичної та музично-виконавської діяльності: інтенціонально-ціннісний, музично-когнітивний, адаптивно-діяльнісний та художньо-організаційний. Визначено критерії (мотиваційно-комунікативний, структурномовний, функціонально-діяльнісний та рефлексивно-конструктивний), показники, рівні (епізодичний, періодичний, системний) сформованості досліджуваного феномена, а також умови його формування у студентів музичних спеціалізацій педагогічних університетів України і Китаю: орієнтація на самостійне визначення цільового змісту презентації на основі стратегічно обумовленої взаємодії зі слухачами; спонукання до пошуку власних вирішень, щодо підготовки й оприлюднення сценарію художньої презентації; створення розвивального, художньо-освітнього середовища в процесі навчання на основі інформаційно-інтеграційного контексту та тематичної єдності презентації.

Уточнено зміст феномену «інтелект» як універсального інтегрального утворення психічних та розумових функцій суб'єкта, що пов'язане з особливостями сприйняття суб'єктом навколишнього світу, характеризується особливим типом організації предметно-специфічних знань та ефективними стратегіями досягнення результатів цілепокладання.

Уточнено зміст поняття «інтелектуальні стилі», який виражається у наявності індивідуально-своєрідних способів постановки та розв'язання суб'єктом проблем.

Удосконалено методика формування музично-інтелектуальних умінь у процесі освітньої діяльності здобувачів вищої освіти, а також засоби комплексної діагностики рівня сформованості музично-інтелектуальних умінь.

Подальшого розвитку набули концептуальні положення впровадження принципу принцип інтроспективності, орієнтованого на мотиваційно-смісловий

розвиток здобувачів вищої освіти.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає у розробці та експериментальній перевірці методики забезпечення формування музично-інтелектуальних умінь в процесі навчання здобувачів вищої освіти та підвищенні рівня їх художньо-аналітичної та інструментально-виконавської підготовки. Запропоновані методи та педагогічні умови можуть бути використані в межах викладання фахових дисциплін «Основний музичний інструмент», «Музично-інструментальна підготовка», «Психологія художньо-педагогічного спілкування», «Практикум з художньо-педагогічних презентацій», «Практикум з підготовки художньо-педагогічних проєктів», «Виконавська підготовка (за напрямом)», «Інструментальна імпровізація і транскрипція музичних творів», а також для формування методичної компетентності магістрів спеціальності 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) та 025 Музичне мистецтво.

Апробацію отриманих результатів дослідження здійснено у формі виступів і доповідей на міжнародних науково-практичних конференціях: «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022); «Мистецька освіта України: проблеми теорії і практики» (Ніжин, 2019); «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2019); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Сучасне мистецтво: науково-методичний та практичний аспекти» (Умань, 2018); «Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (Умань, 2021); VII Всеукраїнській студентській науковій конференції «Мистецька освіта у контексті євроінтеграційних процесів» (Умань, 2022). 34 Міжнародній науково-практичній конференції «Наука, новітні тенденції, сучасні проблеми та вдосконалення теорій» (29 серпня – 01 вересня 2023 р. Варшава).

Публікації. Основні теоретичні положення та отримані результати дослідження висвітлено у 11 публікаціях автора, з них 4 статті у наукових фахових виданнях України (одна з яких написана у співавторстві: особистий внесок автора в роботу у співавторстві полягає: у пошуку методів та нових педагогічних технологій, ідея яких полягає: від пояснення до розуміння, від соціального контролю до саморозвитку, від управління до самоуправління та самопідготовки).

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається із анотацій, вступу, трьох розділів, висновків та списку використаної літератури (283 найменування, з них 88 – іноземними мовами), загальних висновків, додатків. Повний обсяг дисертації – 282 сторінки, основний зміст викладено на 186 сторінках.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МУЗИЧНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПАННОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Інтелект як полінаукова категорія

Сучасні узагальнення змісту поняття «інтелект» зводяться до здатності мислення або раціонального пізнання (Павлишин, 2017, с. 33). У філософському енциклопедичному словнику вказано, що до інтелекту, крім здатності мислити, належать ще й «проникливість, сукупність таких розумових функцій (порівняння, абстракції, утворення понять, судження, умовиводи тощо), які перетворюють сприйняття на знання чи критично переглядають й аналізують уже наявні знання» (Бусел, 2002, с. 181). Визначення змісту інтелекта у Великому тлумачному словнику сучасної української мови пояснюється так: «належний до сфери духа, вищий за волю, належну до сфери психічного» (Бусел, 2002, с. 182).

Західні вчені для позначення «когнітивних здібностей і розумових можливостей людини замість слова *intellect* використовують термін *intelligence* («здатність розуміти»), яким в українській мові прийнято позначати соціальну групу, що об'єднує осіб, професійно зайнятих розумовою працею, культурних, освічених, розумово розвинених» (Павлишин, 2017, с.34). Таким чином, терміни «мислення» та «інтелект» виражають різні сторони одного й того самого явища. Інтелектуальна людина – це така, яка здатна здійснювати процеси мислення. Виходячи з цього, інтелект – це здатність до мислення. А мислення, як слідство, – процес, у якому реалізується інтелект.

Дефініція поняття «інтелект» привертає увагу фахівців різних галузей знань: філософія, біологія, педагогіка, психологія, математична лінгвістика тощо. З одного боку це сприяє аналітичній різнобічності у дослідженні означеного феномену, з іншого, призводить до відсутності серед науковців його однозначного змісту. Це пов'язано, по-перше, з багатоскладністю поняття

«інтелект», як об'єкта наукового дослідження, що базується, по-перше, на внутрішніх властивостях особистості («сприйняття, пам'ять, мова, уява, самосвідомість, самоконтроль, характер, володіння тілом, творчість, інтуїція») та включає в себе «майже всі когнітивні структури (мислення, розум, процеси розуміння, креативність)», які сприяють рівню його сформованості (Шинкарук, 2002). Як наслідок, серед зарубіжних психологічних та філософських наукових концепцій існує безліч підходів до трактування феномену «інтелект», а саме:

- як психо-біологічне, діалектично-еволюційне генетичне утворення, або «біопсихічна адаптація до наявних обставин» (Ж. Піаже, В.-Л. Штерн);

- «як здатність до навчання» (А. Біне, Ч. Спірмен);

- «як здатність до оперування абстрактними символами і відношеннями» (Л. Термен, Р. Торндайк);

- як «побічна складова процесу застосування знань під час розв'язання життєвого завдання» (Ж. Піаже);

- як «здатність адаптуватись до навколишнього середовища» (В. Штерн, Р. Пінтер, Л. Терстоун, Дж. Петерсон);

- як «загальна розумова здібність, що використовується у вигляді поведінкової характеристик індивіда, розуміння та прогнозування подій» (В. Штерн);

- як «механізм перероблення інформації», як «механізм регуляції психічної та поведінкової активності» (Л.-Л. Терстон);

- як «здатність індивіда до доцільної поведінки, раціонального мислення та ефективної взаємодії з довкіллям» (П. Векслер, А. Бергсон);

- як «узагальнена здатність до навчання» (Р.-Б. Кеттел та ін.);

- як «здатність досягати успіху, зумовленого конкретним соціально-культурним контекстом» (Р.-Дж. Стернберг);

- як «поєднання кількох функцій, здібностей, необхідних для виживання та успіху» (А. Анастасі, С. Урбіна). *(Див рис .1.1).*

Але в загальному контексті слід зазначити про існування натепер трьох підходів щодо розуміння інтелекту:

- біологічний, «здатність свідомо пристосовуватися до нової ситуації»;
- педагогічний, «здатність до навчання, навченість»;
- структурний, «здатність адаптації засобів до мети», «сукупність тих чи інших здібностей» (А. Біне).

Такий багатобічний підхід вчених до розуміння означеного феномену, в свою чергу, відбивається на особливостях трактуванні факторів, що впливають на розвиток інтелекту.

Так, Н. Заболотна вважає, що інтелект особистості розвивається в процесі навчання, виховання, діяльності, зовнішньої детермінації, спілкування (Заболотна, 2021).

В. Білогур, погоджуючись з О. Леонтьєвим зазначає так: «чим вища успішність діяльності, тим вищий інтелект і здатність» (Білогур, 2019).

Тому інтелектуальне вміння вчений визначає так: «індивідуально-своєрідна властивість людини, яка є умовою успіху вирішення певного завдання», а саме: «здатність людиною розкривати значення слів, виявляти закономірність у ряді чисел та геометричних зображень, вибудовувати просторову фігуру із запропонованих елементів, пропонувати різні варіанти для використання заданого об'єкта, знаходити протиріччя у проблемній ситуації, формулювання нового підходу у вивченні будь-якої предметної галузі» (Білогур, 2019).

Цікавим нам видається висловлюванням автора: «кожна окрема людина повинна вчитися бути людиною, і для того, щоб жити в суспільстві, їй недостатньо того, що природа дала їй при народженні»... «Вона повинна ще зрозуміти і опанувати те, що було досягнуто в процесі розвитку людського суспільства. Це і є інтелектуальна здатність!» (Білогур, 2019).

На відміну від діяльнісного підходу щодо бачення механізмів процесу

розвитку інтелекту, Г. Айзенк розглядає інтелект у контексті «генетичної зумовленості» (Айзенк, 1995), а Н. Бор (Bohr, 1958) та М. Міленіна (Міленіна, дотримуються думки, що «інтелектуальні здібності визначаються властивостями психічних процесів і містять фізіологічну основу загальних здібностей» (Міленіна, 2018).

В українській науковій літературі інтелект ототожнюється:

- з «якістю психіки, що складається зі здатності усвідомлювати нові ситуації, здатності до навчання та запам'ятовування на основі досвіду, розуміння та застосування абстрактних концепцій (Шинкарук, 2002).

- «здатністю до дедукції й абстрактного мислення, розв'язання завдань» (Потебня, 1986);

- «сукупністю незалежних здібностей» (Заболотна, 2021);

- «стилем і стратегією розв'язання проблемних завдань» (Моляко, 1989);

- ефективністю індивідуального підходу до ситуації, що вимагає пізнавальну активність (Шопіна, 2012);

- «системою мисленнєвих здібностей» та «формуванням нових пізнавальних стилів» (Рибалка, 2003);

- «когнітивними ресурсами особистості, зумовленими специфічними формами організації пізнавального досвіду, а також особливостями сприйняття соціального середовища» (Єрмолова, 2004; Неद्याлкова, 2003);

- «становленням системи ментальних моделей світу та її функціонуванням (Смульсон, 2001).

Хронологія ототожнення інтелекту з явищами педагогіки та психології українськими вченими представлено на рис 1.1

З метою визначення, на основі аналізу різних підходів учених, сутності феномену «інтелект» зупинимося на взаємозв'язку та взаємозалежності структурних компонентів досліджуваної категорії. Так, розглядаючи структурні компоненти інтелекту М. Вертгаймер, К. Дункер в якості провідного

компонента виділяють поняття інсайту (М. Вертгаймер, К. Дункер).

1986 р. Здатність до дедукції й абстрактного мислення, розв'язання завдань	→	Потебня
1989р. Стиль і стратегія розв'язання проблемних завдань	→	Моляко
2001р. Системи ментальних моделей світу	→	Смультсон
2002р. Якість психіки	→	Шинкарук
2003р. Система мисленневих здібностей, пізнавальні стилі	→	Рибалка
2012р. Пізнавальна активність	→	Шопіна
2020р. Когнітивні ресурси особистості	→	Єрмолова, Недялкова

Рис. 1.1 Хронологія ототожнення інтелекту з явищами педагогіки та психології

Модель інтелекту за Г. Айзенком складається з незалежних один від одного модулів, які підпорядковуються таким «елементам, як швидкість інтелектуальних операцій, наполегливість і схильність до перевірки помилок». Саме вони, вважає вчений, визначають рівень IQ (Айзенк, 1995).

Запропонована модель інтелекту Х. Гарднером складається з незалежних один від одного модулів (сприйняття, запам'ятовування, вчення). Водночас, як вважає вчений «у різних культурах робиться акцент на формуванні різних модулів» (Gardner, 1983).

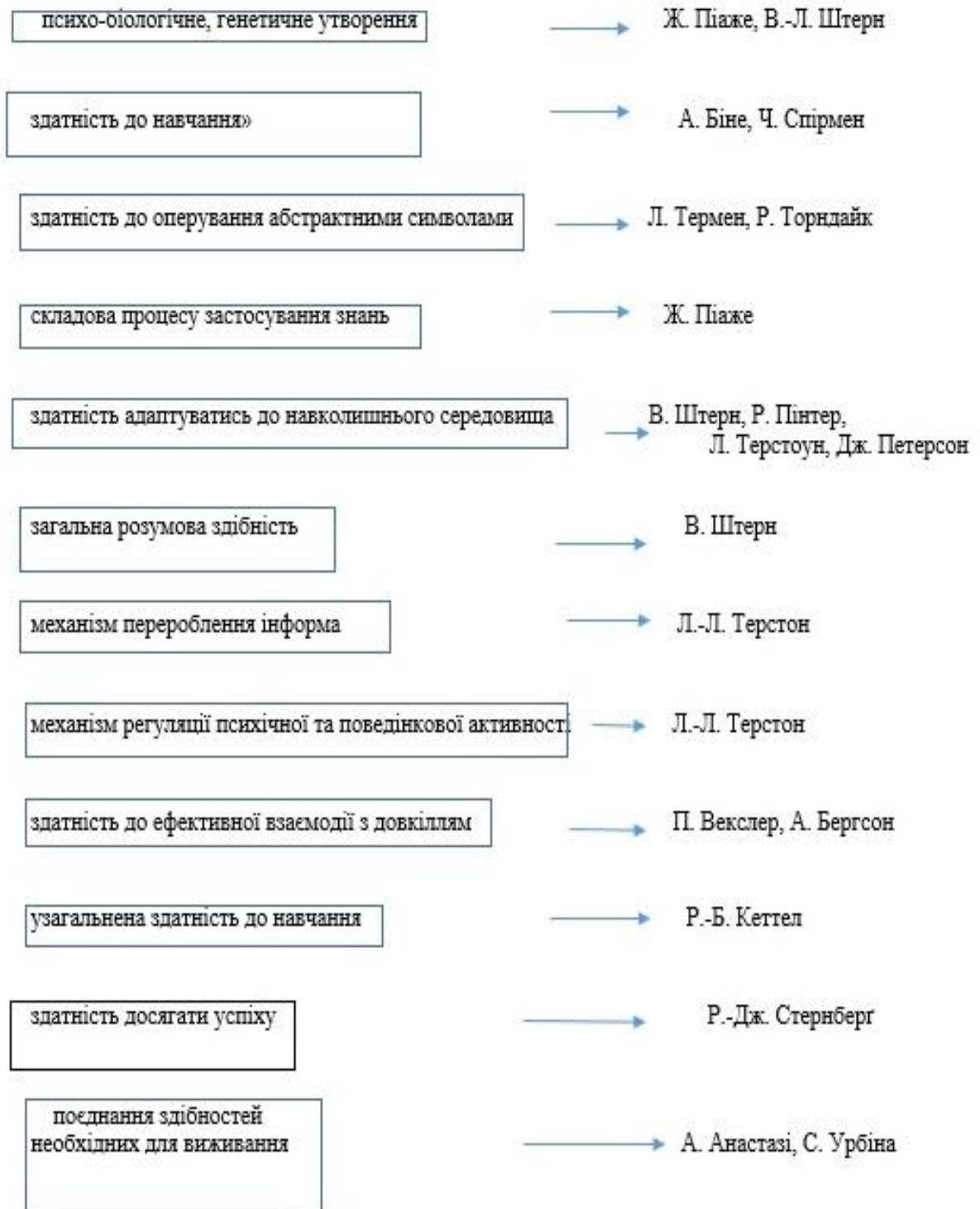


Рис. 1.2. Зарубіжні психологічні та філософські наукові підходи до трактування феномену «інтелект»

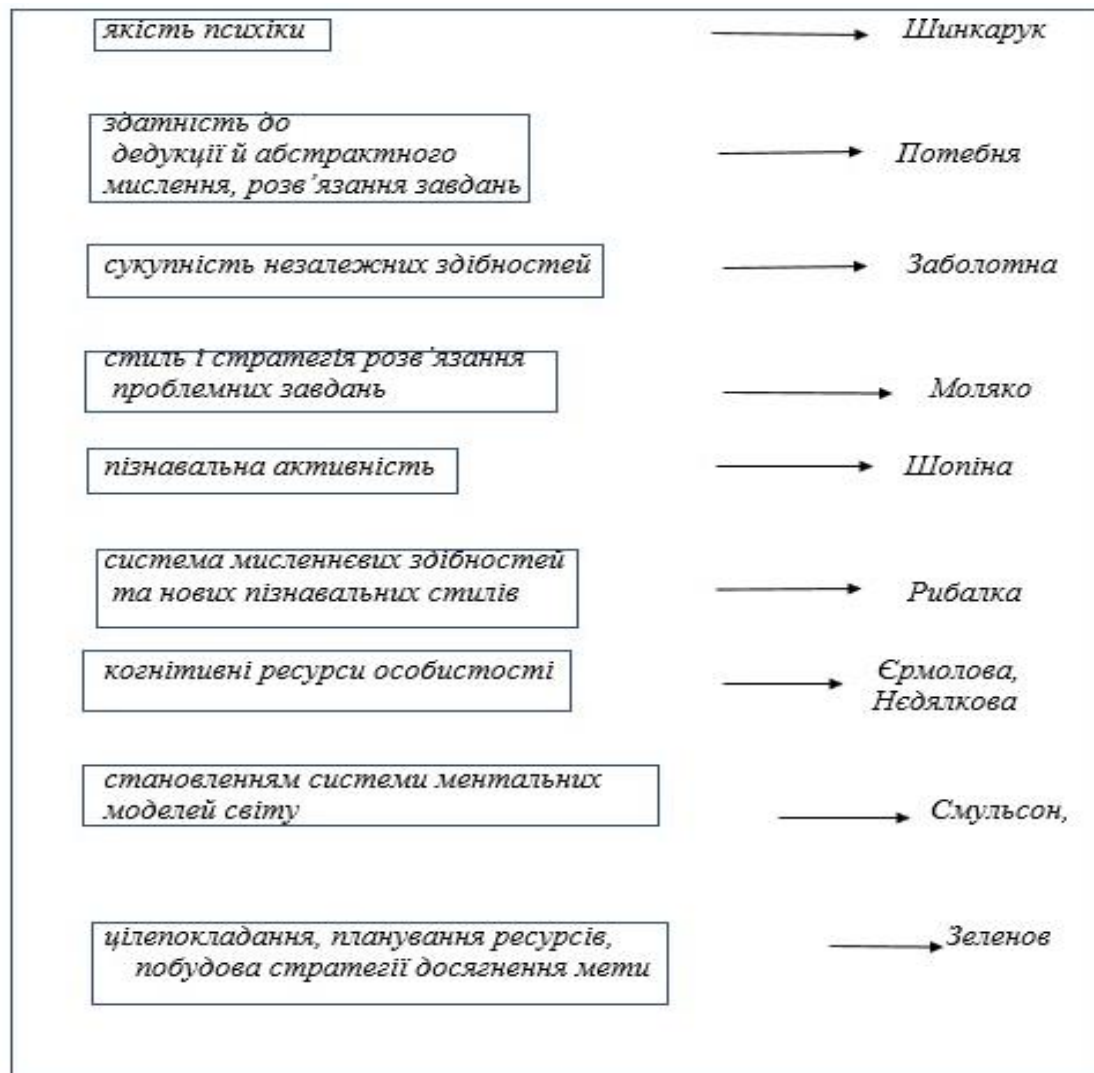


Рис. 1.3. Психолого-педагогічні та філософські наукові підходи українських вчених до трактування феномену «інтелект»

Вчений вважає, що «інтелект – це біопсихологічний потенціал людини для переробки інформації, який може бути активізованим у культурному оточенні для вирішення проблем або створення продуктів, що мають цінність в певній культурі» (Гарднер, 2007). Автор запевняє, що «ця скромна зміна у формулюванні є дуже важлива, оскільки дає можливість зрозуміти, що інтелект не є те, що можна побачити та підрахувати».... «Це скоріше потенціал, який може стати активним або не стати, залежно від таких факторів, як-от: цінності

певної культури, можливості, які надає дана культура та особистісні рішення індивідуума або його сім'ї, вчителів та інших причетних до цього людей» (Гарднер, 2007).

Р. Стернберг у структурі інтелекту виокремлює три види розумових процесів, які, в свою чергу, визначають рівень інтелекту: вербальний інтелект, здатність вирішувати проблеми, практичний інтелект як уміння домагатися поставленої мети (Sternberg, 1988).

Загалом проблема структуризації вченими різних видів інтелекту тісно пов'язана з факторними теоріями інтелекту, які поділяються на дві основні групи – однофакторні та багатфакторні. Найбільш ранньою і досить впливовою у сфері вивчення людського інтелекту є багатфакторна теорія – Р. Кеттелла, Дж. Хорна – теорія рухомого і кристалізованого інтелекту.

Термін «рухливий і кристалізований інтелект» включає знання, які дістаються через минулий досвід і культурні особливості. Цей вид інтелекту відбивається на загальних знаннях, словниковому запасі і вербальних здібностях особистості; розвивається під час освітнього процесу, вивчення нових явищ, читання та виконання різноманітних завдань.

На думку зарубіжних вчених рівень кристалізованого інтелекту вимірюється за допомогою таких параметрів: величина словникового запасу, вміння застосовувати на практиці граматичні правила, ступінь розуміння вербального, іконічного та креолізованого текстів, а також через інтелектуальні вікторини, тести, ігри (Horn, Cattell, 1966).

На розвиток інтелекту, що кристалізувався, на думку Дж. Хорна, впливають зовнішні і внутрішні фактори. Зовнішні - включають «систему освіти та культуру, в якій ви виховуєтеся, внутрішні ж належать до особистих характеристик, наприклад, допитливість і мотивація вчитися чогось нового» (Хорн, 1966).

У рухливий інтелект входять такі здібності та якості, як: здатність

мислити абстрактно, здатність знаходити зв'язки та виявляти закономірності, систематизувати отримвану інформацію, аналізувати та обробляти нові знання, здатність пристосовуватися до нових умов, уміння бути гнучким, здатність до дедуктивного та індуктивного мислення вирішувати проблеми, з якими людина стикається вперше, та здатність вирішувати старі, вже знайомі проблеми, але новими способами; пам'ять. Рухливий інтелект людини, вважають вчені, досягає свого піку в кінці підліткового віку, після чого його рівень починає поступово знижуватися. Він відрізняється гнучкістю, яка дозволяє знаходити рішення в незнайомих ситуаціях та розробляти альтернативу вирішення нових завдань.

Інтелект, що кристалізувався, включає в себе вже накопичені знання і вміння. Його ступінь сформованості залежить від здатності особистості щодо «обробки накопиченого досвіду довготривалої пам'яті (рухливого інтелекту) і застосування його на практиці»(Павлишин, 2017). Цей вид інтелекту включає такі уміння та знання: «наявність предметного словникового запасу, здатність вирішувати проблеми звичними і вже перевіреними методами, загальний фонд знань, ерудованість» (Павлишин, 2017).

Вчені відзначають, що рівень інтелекту, що кристалізувався, в одного суб'єкта в різних галузях знань може досить відрізнитися: можна бути одночасно експертом в одній справі і дилетантом в іншій. Разом з тим, рівень кристалізованого інтелекту, динаміка його розвитку безпосередньо залежить від рухомого інтелекту. Таким чином, рухливий інтелект – інструмент накопичення кристалізованого. Відповідно до цієї теорії відмінність рухливого і кристалізованого інтелектів у тому, що перший визначає здатність аналізувати та вирішувати завдання, що виходять за межі попереднього досвіду; другий – включає здатність використовувати засвоєні знання та навички.

Друга багатофакторна теорія інтелекту була представлена американським психологом Дж. Керролом. Ґрунтуючись на об'єктивному вимірі

індивідуальних відмінностей у здібностях суб'єктів, учений відтворив трирівневу теорію пізнавальних здібностей і в 1993 році опублікував роботу, яка так і називалася: «Когнітивні здібності людини: огляд факторно-аналітичних досліджень». У своїй праці вчений виокремив три рівні пізнання: первинні розумові здібності, комплексні здібності, загальний інтелект (Кэрролл, 1993).

Перший рівень – первинні розумові здібності включає, на думку вченого, велику кількість пізнавальних здібностей: швидкість мови та читання, знання граматики та лексики, вміння слухати та спілкуватися; вміння осмислювати прочитане та почуте, здатність вибудовувати логічний хід думок, знаходити асоціації; обсяг пам'яті; здатність запам'ятовувати почуте, сприймати музику, вміння візуалізувати, здатність мислити образами.

До другого рівня трирівневої структури пізнавальних здібностей Дж. Керролл відносить комплексні здібності: здатність розмірковувати, ґрунтуючись на минулому досвіді, вміння застосовувати раніше отримані знання, здатність виробляти слухову та візуальну обробку, вміння автоматично виконувати певні завдання.

Третій рівень, зазначає Дж. Керролл, загальний інтелект, який визначається рівнем «кореляції між комплексними здібностями» (Кэрролл, 1993).

Однак показники, що характеризують загальний інтелект, учений не визначає. Засновуючись на теорії Дж. Керролла, Ч. Спірмен розробив «пояснювальну модель інтелекту», яка згодом стала відправною точкою для виміру «коефіцієнта розумового розвитку». Ця пояснювальна модель отримала назву «Біфакторіальна теорія інтелекту» або «Двофакторна модель інтелекту». Таким чином, Ч. Спірмен вперше виокремив два фактори, що характеризують загальний інтелект:

- якийсь загальний фактор, загальна здатність;

- фактор, специфічний для певної діяльності.

Ч. Спірмен виділяє також три показники, які характеризують загальний інтелект: рівень, кількість розумової енергії, легкість відновлення розумової енергії та швидкість переходу від однієї діяльності до іншої (Spearman, 1904).

Можна легко переконатися, що виділені вченим показники значущі в будь-якій діяльності, тому суб'єкт з високим рівнем розвитку загального інтелекту успішно справлявся з низкою спеціальних тестів. Саме тому теорія Ч. Спірмена здавалася багатьом дослідникам занадто простою. Біфакторіальна теорія зазнала критики з боку американського психолога Г. Гарднера і американського філософа Ф. Кітчера, які взагалі відхиляли саму наявність поняття «загальний» інтелект.

Більш актуальною на той час вважалася теорія американського психолога Л. Терстоуна, який на початку ХХ століття припустив, що інтелект складається з семи компонентів. Ця багатофакторна модель інтелекту суттєво різнилася з уявленнями про інтелект, згідно з якими інтелект ґрунтувався на одному факторі. На думку Л. Терстоуна, до семи компонентів, на яких ґрунтується інтелект, входили: володіння словом, вербальне розуміння, швидкість сприйняття, здатність рахувати, здатність логічно мислити, асоціативна пам'ять, просторова візуалізація. Теорія Л. Терстоуна не змогла пройти випробування часом, але його вишукування сьогодні знаходять прихильників, особливо у галузі психометрії – науки, яка проводить кількісні дослідження психологічних вимірів (Дружинін, 2002).

Також насупроти всім припущенням про загальний інтелект здібностей, американський психолог Р. Стернберг висунув гіпотезу про наявність у кожної людини практичного інтелекту, яка відрізняється від академічного, але за значимістю є їй рівноцінною. Ця теорія отримала назву «Триархічна теорія інтелекту» і передбачала розгляд інтелекту як академічного чинника (Sternberg, Forsait, Hedland, 2002).

Триархічна теорія інтелекту включає три підтеорії:

- контекстуальна теорія про взаємодію інтелекту з досвідом зовнішнього світу;
- компонентна теорія про зв'язок інтелекту із внутрішнім світом;
- емпірична теорія про здатність людини до адаптації щодо ситуацій та виконання певних завдань

Остання підтеорія «емпірична теорія про здатність людини до адаптації щодо ситуацій та виконання певних завдань» передбачала два напрями: як людина справляється з новими враженнями та завданнями; як людина справляється з добре відомими враженнями та завданнями. Триархічна теорія виявилася на той час цікавою, але в той же час набула упередженої критики. Причиною суперечок стала підстава теорії, яка за словами вчених «більш схожа на опис набору практичних навичок, необхідних людині, ніж пояснює, як функціонує інтелект» (Павлишин, 2017).

Ідею про наявність багатьох самостійних інтелектуальних здібностей реалізовано у багатофакторній теорії інтелекту Г. Гарднера, який розмежовував лінгвістичний, музичний, логіко-математичний, просторовий, тілесно-кінестетичний, міжособистісний, внутрішньо-особистісний типи інтелектів (Гарднер, 2007).

Слід виокремити ще одну теорію багатофакторного інтелекту, автором якої став доктор філософії, американський коуч С. Кові. Найбільшу популярність йому принесла книга «сім навичок високоефективних людей», де автор підкреслює, що кожна людина має набагато більше можливостей стати успішним, ніж вона передбачає. Ці додаткові можливості полягають, на думку С. Кові, у наявності чотирьох типів інтелекту: фізичний, ментальний, емоційний та духовний (Кові, 2012).

Фізичний інтелект – важлива базова складова життя людини, яка пов'язана з фізичним тілом та фізичним світовідчуттям. Вчений приводить у

дію системи органів людини, щоб забезпечити виживання, зцілення, розвиток фізичного тіла, необхідне досягнення бажаного рівня добробуту і комфорту.

Ментальний інтелект – це здатність думати, аналізувати, висловлювати свої думки усно та письмово, створювати абстрактні образи та інші розумові конструкції.

Емоційний інтелект – це здатність людини розпізнавати та правильно трактувати емоції інших людей, розуміти їх наміри та мотиви дій, а також розуміти власні емоції та бажання, вміти ними керувати. На основі емоційного інтелекту розвиваються такі компетенції як навички міжособистісного спілкування, робота в команді, лідерство тощо.

Духовний інтелект, на думку автора, є найвищим з усіх видів інтелекту, який робить людину особистістю, яка здатна ставити життєві цілі, шукати і знаходити власну життєву місію, зіставляти свої вчинки з життєвими цінностями. В контексті розвитку духовного інтелекту вченим презентовано книгу «Восьма навичка» (здатність «набути свій голос і надихнути інших людей набути своїх голосів»). «Набути свій голос» за С. Кові – це здатність робити свій вибір у будь-якій ситуації. У своїй теорії «Чотири виміри життя та концепція множинного інтелекту» автор стверджував: щоб стати успішним та ефективним, потрібно однаково ретельно розвивати чотири виміри людського життя: тіло, розум, серце (емоції) та дух. Всі виміри взаємопов'язані і разом створюють баланс, який дозволяє людині стати тим, ким вона завжди хотіла бути.

Прикладом багатofакторного підходу розгляду інтелекту є структурна модель Дж.-П. Гілфорд. При побудові структурної моделі інтелекту критеріями для опису інтелектуальної діяльності Гілфорд вибрав: тип розумової операції, що виконується, зміст інтелектуальної діяльності, різновиди кінцевого продукту.

За своєю структурою тривимірна кубічна модель інтелекту Дж. Гілфорда заснована на схемі: «стимул – латентна операція – реакція». У ролі стимулу моделі Дж. Гілфорда виступає «зміст», під «операцією» мається на увазі розумовий процес, під «реакцією» – результат застосування операції щодо матеріалу. Операцію Дж. Гілфорд трактує як психічний процес, що включає: пізнання, пам'ять, дивергентне мислення, конвергентне мислення, оцінювання. Зміст завдання визначається особливостями матеріалу або інформації, з якою проводиться операція: «зображення, символи (літери, числа), семантика (слова), поведінка (відомості про особистісні особливості людей та причини поведінки)». Результати – «форма, у якій випробуваний відповідає: елемент, класи, відносини, системи, типи перетворень і висновки».

Представлені три блоки класифікацій Дж. Гілфорд зобразив у формі куба, в якому кожен із вимірів є одним із варіантів оцінки проявів інтелекту: перший вимір включає різні типи операцій; другий вимір включає різні типи змістів; третій вимір включає різні типи результатів (Guilford, 1958).

О. Антонова вказує на заслугу Дж. Гілфорда щодо виокремлення вченим в операційному блоці «здатності до дивергентного мислення (здатність до породження безлічі оригінальних та нестандартних рішень) як основу креативності» (Антонова, 2014), а також виокремлення «соціального інтелекту», як сукупності «інтелектуальних здібностей, що визначають успішність оцінки, прогнозування поведінки людей» (Антонова, 2014).

Як зазначалось на початку параграфа, трактування вченими досліджуваної категорії тісно пов'язана з факторними теоріями інтелекту, які поділяються на дві основні групи – багатофакторні та однофакторні. Більш наглядно багатофакторні теорії інтелекту відображено на рис. 1.4.

Після проведення теоретичного аналізу багатофакторних моделей інтелекту, слід зупинитись на висунутих ученими однофакторних моделях, в яких зафіксовані теорії трактування інтелекту, як єдиної здібності. Див рис. 5.

Так, Ч. Спірмен на початку 20 ст. пояснював, що «успіх будь-якої інтелектуальної діяльності залежить від певного загального фактора, загальної здатності, ... «генеральний фактор інтелекту» (Spearman, 1904). Г. Айзенк під інтелектуальною єдиною здатністю («генеральним фактором») розумів «швидкість переробки інформації центральною нервовою системою (розумовий темп)» (Айзенк, 1995).

Сьогодні для оцінки та діагностики генерального фактора інтелекту застосовують швидкісні інтелектуальні тести Г. Айзенка, тест «Прогресивні матриці» Д. Равена, тести інтелекту Р. Кеттела.

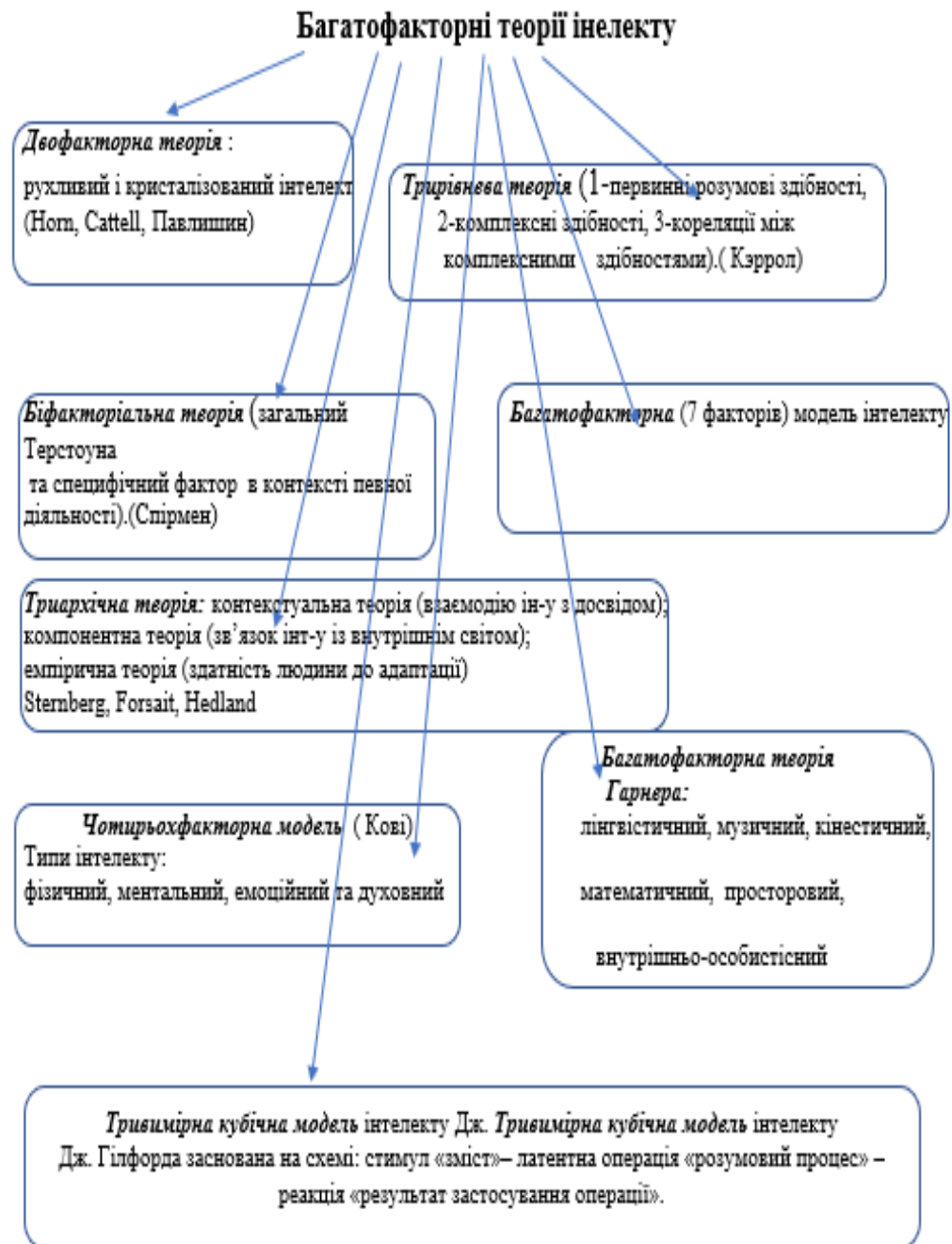


Рис.1.4. Багатофакторні теорії інтелекту



Рис.1. 5. Однофакторні моделі інтелекту

Л. Терстоун у контексті єдиної здібності «загального інтелекту» пропонував розглядати «первинні розумові потенції». Він виділив сім таких потенцій:

- рахункову здатність, тобто здатність оперувати числами і виконувати арифметичні дії;
- вербальну (словесну) гнучкість, тобто легкість, з якою людина може пояснюватись, використовуючи найбільш слушні слова;
- вербальне сприйняття, тобто здатність розуміти усне та письмове мовлення;
- просторову орієнтацію, чи здатність уявляти різні предмети і форми у просторі;
- пам'ять;

- здатність до міркування;
- швидкість сприйняття подібностей або відмінностей між предметами та зображеннями (Thurstone, 1939).

Вищезазначені «розумові потенції» з деяких міркувань, не можуть бути визначені однозначно як «первинні». Так, вирішити тест, спланувати роботу, побудувати алгоритм дії, підготувати проєкт, здійснити презентацію художнього твору, встановити причину виконавських труднощів, розкрити зміст твору, що інтерпретується, вимагає від студента-музиканта певних інтелектуальних можливостей. Разом із цим, ми не можемо стверджувати, що успішність в одному виді діяльності визначає позитивний результат у вирішенні інших завдань (інших сферах діяльності). Тому, говорячи про деякі первинні здібності, слід поєднувати з успішністю вирішення завдань одного плану, наприклад, творчих (розшифрувати задум композитора), або вербальних (презентувати музичний твір), або просторових завдань (спланувати роботу, побудувати алгоритм дії, підготувати проєкт). Подібні розуміння призвели вчених до необхідності розглядати інтелект з погляду нової структурно-динамічної концепції.

Структурно-динамічна концепція виникла з урахуванням аналізу соціально-психологічної структури особистості (Бернс, 1986; Боришевський, 1974; Васильченко, 2003; Гуменюк, 2002). Вчені у статичній структурі особистості виділяють такі характеристики: загальні (єдині щодо всіх людей); соціально-специфічні (притаманні тим чи іншим групам людей або спільностям); індивідуально-неповторні, (характеризують особливості, які властиві тій чи тій особистості).

У динамічній структурі особистості Г. Чайка виділяє два основні аспекти: внутрішній – інтроспективний і зовнішній – поведінковий. Модифікаціями динамічної структури є: структура вербальної поведінки; структура

невербальної поведінки; структура внутрішнього стану; структура невербального психічного стану (Чайка, 2016).

Вчені пропонують наявність у суб'єкта «трьох утворень: психічні процеси, що є фундаментом особистості, психічні стани та психічні властивості, які характеризують рівень активності та забезпечують пристосування суб'єкта до зовнішніх впливів» (Чайка, 2016). Саме психічні властивості в процесі діяльності певним чином пов'язуються один з одним відповідно до вимог діяльності. Утворюються їх складні структури, до яких належать темперамент (структура природних властивостей), спрямованість (система потреб, інтересів, ідеалів), здібності (система інтелектуальних, вольових та емоційних властивостей)». Синтез структур сприяє появі у суб'єкта структурної системи, що забезпечує ступінь сформованості інтелекту.

Спираючись на теорію К. Платонова В.Зливков, С.Лукомська, О.Федан виокремив у структурі особистості чотири підструктури. Підставою для цього поділу слугувало відношення біологічного та соціального, вродженого та набутого, процесуального та змістовного. Саме ці відношення в процесі формування індивідуальних особливостей, вважають вчені, мають скласти основний предмет вивчення психології індивідуальних відмінностей інтелекту (Зливков, Лукомська, Федан, 2016).

Цікаве пояснення цієї теорії («інтелект як здатність») міститься в теорії В. Шадрикова, який пише: «На наш погляд, феномен «спеціальних» здібностей як відмінних від загальних є фантомом. Людина від природи наділена загальними здібностями... «Природа не могла дозволити собі розкоші закладати спеціальні здібності для кожного виду діяльності (або хоча б деяких з них). Будь-яка діяльність будується на фундаменті загальних здібностей, що розвиваються у цій діяльності». Тобто «спеціальні» здібності є загальними здібностями, які набули рис оперативності під впливом вимог діяльності» (Шадриков, 1994).

У контексті здібності зарубіжні вчені трактують інтелект в таких площинах: «інтелект як здатність до навчання» (А. Біне, Ч. Спірмен); «інтелект як здатність оперувати абстрактними символами і відношеннями» (Л. Термен,); «інтелект як здатність адаптуватись до навколишнього середовища» (Л. Терстоун, Дж. Петерсон). Аналіз теорій інтелекту дає можливість виділити особливості його розуміння в контексті різних галузей знань.

На думку математика К. Неद्याлкової, на процес інтелектуального розвитку особистості впливають дві групи факторів – біологічні та соціальні. До біологічних факторів вчена відносить: «спадковість, ...вік, ..стать». До соціальних факторів – «середовище, ...національні традиції, ... культуру, ...соціоекономічний статус, наявність стійкої мотиваційної потреби, ...систему цінностей, ...попередній життєвий, ...практичний ментальний досвід, ...наявність компенсаторних можливостей суб'єкта (сили волі, посидючості, наполегливості, терплячості, цілеспрямованості тощо); ...освіченість, ..ерудицію...» (Неद्याлкова, 2003, с. 33-39).

Під сучасним філософським визначенням інтелекту розуміється здатність до здійснення процесу пізнання та ефективного вирішення проблемних чи невідомих завдань. Так, за Є. Зеленовим, інтелект - це, перш за все, цілепокладання, планування ресурсів та побудова стратегії досягнення мети, тобто здатність до планування, організації та контролю своєї діяльності щодо досягнення цілей (Зеленов, 2009, с. 201–202).

Інтелект у психології сприймається як здатність до цілеспрямованих і раціональних дій, які визначають її успішність. Традиційно, в психологічному контексті інтелект поєднує всі пізнавальні здібності індивіда: відчуття, сприйняття, пам'ять, уявлення, мислення, уяву.

На думку К. Неद्याлкової, у психології існують два протилежні підходи щодо розуміння інтелекту: один розглядає його як вроджену, незмінну здатність, інший передбачає «розвиток інтелекту та навчання» (Неद्याлкова, 2003).

Психологи, які в основу теорії інтелекту «ставлять пізнання його біологічних основ ... припускають, що головну значущу інформацію про нього можна отримати з таких наук як генетика, нейрофізіологія, анатомія, біохімія тощо» (Недялкова, 2003). Разом з тим, «вивчення біологічних основ інтелекту поки не пояснює і більшу частину індивідуальних відмінностей в ньому» (Недялкова 2003, с. 180). Слід зазначити, що іншого розуміння дотримуються вчені та педагоги, які розглядають інтелект у контексті процесуально-діяльнісного підходу. Вони, говорячи про тестологію, яка сьогодні ґрунтується на вимірювальному підході у дослідженні інтелекту, зазначають обмеження змісту поняття «інтелект» у процесі створення та застосування методик його діагностики. Зокрема, Г. Айзенк розмежував поняття «біологічний інтелект», «соціальний інтелект» та «психометричний інтелект» (Айзенк, 1995). І лише психометричний інтелект, вважає автор, можна виміряти за допомогою системи тестових завдань. Тобто рівень психометричного інтелекту співвідноситься з успішністю виконання інтелектуальних тестів (прогресивні матриці Равена (Raven, 2008), шкала Векслера, DAT (диференціальний тест здібностей) (Wrchsler 1993).

На основі узагальнення результатів тестологічних досліджень В. Дружиніна, А. Палієм була розроблена модель «інтелектуального діапазону», в межах якої вдалося співвідносити важливі для вимірювального підходу явища:

- рівень психометричного інтелекту;
- індивідуальна продуктивність суб'єкта у тій чи тій сфері діяльності (творчої, навчальної, професійної);
- «нижній» та «верхній» пороги індивідуальних інтелектуальних досягнень (Палій, 2010).

Сьогодні психологи посилено займаються вивченням проблеми визначення рівня інтелекту. На думку О. Бурова, В. Рибалки, Н. Вінника,

інтелект треба розглядати «як структуру психіки, а не просто як сукупність параметрів, що утворюються в результаті тестових вимірів» (Буров, 2012).

В контексті тестологічного підходу психологи виокремлюють такі три види недоліків:

- «надмірна орієнтація на показники швидкості, закриті відповіді, зв'язок із культурним середовищем»;

- «розуміння інтелекту як деякої риси, що характеризує певні форми поведінки» (Буров, 2012).

Автори вважають, що механізми виявлення рівня інтелекту знаходяться поза «вимірюваними характеристиками», та «стосується ментального (розумового) досвіду» (Буров, 2012; Рибалка, 1996), який включає три сфери: - «когнітивна («структура, що відображає зовнішній світ»),

- метакогнітивна («регуляція процесу переробки інформації»);

- інтенціональна («переваги, переконання та умонастрої») (Буров, 2012; Рибалка, 1996).

Вчені звертають увагу, що саме інтенціональний досвід лежить «в основі індивідуальної вибірковості інтелектуальної активності» (Буров, 2012).

Також дослідження психологів показали, що критерії рівня сформованості інтелекту не можуть бути єдиними у різних культурах: той, хто вважається значно інтелектуально розвиненим у межах однієї культури, в іншій може відповідати дуже низькому рівню інтелекту, і навпаки. Та поведінка, яка в межах одного середовища веде до успіху, в іншому може призвести до протилежного результату. Сьогодні стає неможливим створення тестів, які забезпечують рівноправність їх виконання представниками всіх культур. Виходячи з цього, а також враховуючи відмінності про інтелект серед вчених, під сумнівом стають достовірність та доцільність використання тестів перевірки інтелектуальності. Саме з цієї причини деякі психологи дійшли висновку про

раціональність використання в тестах тільки геометричних фігур, що створює умови однакової складності для представників усіх культур.

Таким тестом на підставі геометричних фігур став тест «Шкала прогресивних матриць», розроблений в 1936 році Дж. Равеном спільно з Л. Пенроузом. Тест призначений для діагностики рівня інтелектуального розвитку та «оцінює здатність до систематизованої, планомірної, методичної інтелектуальної діяльності та логіки». Авторам методики «вдалося створити тест, який можливо теоретично обґрунтувати та однозначно інтерпретувати», і оцінка якого «мінімально залежить від відмінностей освіти, походження та життєвого досвіду людей» (Raven's 2009).

Проте сьогодні вчені визнають, що «культурні відмінності» у тестах, які ґрунтуються на геометричних фігурах, виявляються навіть сильнішими, ніж у вербальних тестах. Люди, які не отримали західної середньої освіти, що включає курс геометрії, виявляються в дуже невігідному положенні при виконанні тестів, що вимагають маніпуляцій з геометричними фігурами. Ці фігури, які з дитинства знайомі учням західних шкіл, є чимось подібним до китайської грамоти для дітей і навіть для дорослих, які не отримали відповідної освіти.

Багато досліджень інтелекту в сучасній психології спираються на теорію Ж. Піаже, яка включає знання про функцію інтелекту (організація й адаптація) та стадії його розвитку. Адаптація, у свою чергу, включає два взаємопов'язані процеси – асиміляцію та акомодацию. «Асиміляція підкреслює відтворення суб'єктом у його пізнавальній активності певних характеристик об'єкта пізнання» (Андрущенко, Передборська, 2009). До того ж, пізнавальна діяльність сприяє утворенню «схеми – послідовності актів поведінки, що взаємодіють між собою». Інша функція інтелекту за визначенням Ж. Піаже, акомодация – «процес пристосування суб'єкта пізнання до вимог, які висуває об'єктивний світ». У процесі пізнавальної активності змінюється і сам суб'єкт

пізнання, накопичуючи пізнавальний досвід. Асиміляція й акомодация, стверджує вчений можуть перебувати в стані «збалансованої або незбалансованої рівноваги» (Андрущенко, Передборська, 2009).

Вимір інтелекту з урахуванням розумового віку досліджувався французьким психологом А. Віне, а автором поняття коефіцієнта розумового розвитку став німецький вчений В. Штерн, який запропонував визначати коефіцієнт розумового розвитку дитини шляхом поділу його розумового віку на хронологічний вік. Пізніше в 1937 р. Д. Векслером (1896-1981) було створено першу шкалу інтелекту для дорослих.

Наприкінці 19 ст. англійський психолог Ч. Спірмен (Spearman, 1904.) розробив статистичні методи вимірювання інтелекту та висунув теорію інтелекту, де виділяв загальний фактор (фактор G) та спеціальні фактори, що визначають успіх у вирішенні завдань конкретного типу (фактор S). Виникла теорія специфічних здібностей. Психолог Дж. Гілфорд (Guilford, 1967) виділив 120 факторів інтелекту та представив їх у вигляді кубічної моделі.

На початку 20 ст. французькі психологи А. Біне та Т. Сімон запропонували визначати ступінь розвитку інтелекту у дітей (коефіцієнт інтелектуальності) за допомогою спеціальної шкали тестів (IQ). Інтелект, розумовий розвиток індивіда трактуються як здатність виконувати доступні його віку інтелектуальні завдання, успішно пристосовуватися до різних типів життєвих ситуацій.

Виходячи з вищесказаного ми стверджуємо, що в психології немає цілісного тлумачення поняття «інтелект». Він трактується через такі означення: «стала структура розумових здібностей індивіда»; його ототожнюють з «пізнанням взагалі, з системою розумових операцій, з пізнавальними здібностями людини, зі стилем і стратегією рішення проблем, когнітивним стилем як пізнавальним досвідом і ставлення до світу» (Буров, 2012).

Філософські уявлення про інтелект, предмет і характер інтелектуальної діяльності склалися протягом тривалого історичного періоду. При цьому слід зазначити, що в дослідженнях вчені фіксують лише окремі грані інтелекту, та окреслюють його за допомогою традиційних психологічних та філософських понять: «розум», «інтуїція», здібність, мислення.

Узагальнюючи висновки вчених можна стверджувати, що у філософії інтелект сприймається як самостійна духовна сутність; як здатність особистості синтезувати нові ідеї, адекватно реагувати на докілья; як освітній рівень людини, яка спроможна обирати раціональні рішення; як потреба у дослідженні та аналізі навколишнього середовища. Філософи виділяють три види інтелекту:

- психометричний, що визначається стандартними тестами вимірювання коефіцієнта інтелекту (IQ);

- біологічний, під яким розуміється «фізіологічна, нейрологічна, біохімічна та гормональна основа пізнавальної поведінки, пов'язана зі структурами та функціями кори головного мозку»;

- соціальний (або практичний) як прояв соціально корисної адаптації.

В галузі філософії вчені досліджують такі прояви інтелекту, як міркування, розв'язання задач, пам'ять, навчання, розуміння, обробка інформації, вироблення стратегій, пристосування до навколишнього середовища (Айзенк, 1995).

Особливої уваги заслуговує соціальний вид інтелекту, так як саме соціальний розвиток особистості передбачає формування здібностей та властивостей, які забезпечують її соціальну адекватність в умовах «макро та мікросередовища». Під останнім розуміється здатність людини поміщати себе в реальний соціальний контекст і намічати свою лінію поведінки відповідно до них. Соціальний інтелект останнім часом виділяється в якості відносно самостійного виду інтелекту і розглядається як комплекс здібностей, що лежать в основі комунікативної компетентності, яка забезпечує: успішне вирішення

завдань щодо адекватного сприйняття людини людиною, встановлення та підтримку контактів з іншими людьми, вплив на інших людей, створення гідної обстановки у колективі та суспільстві. Таким чином, соціальний інтелект є своєрідною характеристикою цілісної інтелектуальної активності особистості (Айзенк, 1995; Івашкевич, 2014).

Уявлення про природу інтелекту з часом зазнавали значних змін. Американські вчені запропонували «гіпотезу планетарного інтелекту – когнітивної діяльності». Вона діє, на думку вчених, «у глобальному масштабі, яка підтримує існування біосфери на Землі». Дослідники відзначають, що інтелект в даному контексті «матиме дві визначальні характеристики: емерджентність (властивості, які відсутні у простій сумі частин) та здатність до самопідтримання» (Ці, 2022).

Найвідоміша сучасна концепція розглядає інтелект як особливу форму організації індивідуального ментального досвіду. У його структурі виділяється чотири блоки:

- інтелектуальні здібності (конвергентні, креативність, навченість та пізнавальні стилі);
- інтелектуальний контроль (як мимовільний, так і довільний);
- відкрита пізнавальна позиція, метакогнітивна поінформованість;
- когнітивний досвід (Філіпович, 2015).

Слід наприкінці теоретичного огляду визначити такі поняття, як «інтелектуальна культура» та «інтелектуальна компетентність», «інтелектуальна обдарованість». Сучасне педагогічне знання поповнюється новими категоріями, однією з яких є інтелектуальна культура, яку вчені пов'язують з такими характеристиками, як «мисленнєві операції», «мислення в дії, розгортання мислення», «перехід від простого до глобального світогляду через процеси аналізу, синтезу, порівняння, встановлення причинно-наслідкових зв'язків» (Варій, 2009).

Розуміння сутності інтелектуальної культури пов'язано з процесом її становлення у взаємозв'язку з недостатнім розвитком інтелекту. Кожна історична епоха, кожна форма суспільства має певний рівень розвитку інтелекту. Відмінності у розвитку інтелектуальної культури у різні історичні епохи обумовлені, по-перше, змінами діяльності людей, по-друге, завданнями, які вирішувалися у різні епохи. В цьому аспекті феномен інтелектуальної культури постає як контрольована та організована пізнавальна діяльність.

За твердженням Ю. Заніка, «зародження нових форм інтелектуальної культури не означає знищення колишніх форм, відмову від культурної спадщини»...» (Занік, 2006). «Кожен наступний етап розвитку вбирає у собі краще, перевірене практикою, життям» (Занік, 2006).

О. Жерновнікова, О. Наливайко, Н. Черноус визначають необхідні та значущі ключові фактори розвитку інтелектуальної культури суспільства у параметрах «глобальних та локальних змін». На глобальному рівні це – міграційні процеси, перехід «інтелектуального розуму» з однієї країни до іншої, а також науково-технічні, економічні, духовно-моральні характеристики суспільства (Жерновнікова, Наливайко, Черноус, 2017).

На локальному рівні, стверджують вчені, поняття «інтелектуальна культура» – це показник розвитку кожного члена суспільства, рівень його наукових, духовно-моральних якостей, культури мислення у виконанні конкретних завдань» (Жерновнікова, Наливайко, Черноус, 2017).

У сучасних закладах вищої освіти України та Китаю йде орієнтація процесу навчання на збагачення потенціалу особистості, формування її ключових компетентностей, розвиток її інтелектуальної культури, у якій одне з провідних місць займає інтелектуальна компетентність.

Українські вчені, виявляючи сутність інтелектуальної компетентності зазначають, що «інтелектуальна компетентність охоплює всі елементи змісту освіти: загально-навчальні вміння та навички, метазнання і надпредметні види

діяльності. Інтелектуальна компетентність є основою індивідуального стилю пізнавальної діяльності студентів, що лежить в основі їх майбутнього професійного функціонування» (Жерновникова, Наливко, Черноус, 2017).

Поняття інтелектуальної компетентності найчастіше зустрічається у психологічній літературі. Під інтелектуальною компетентністю вчені розуміють метаздатність, яка визначаючи міру освоєння суб'єктом певної предметної галузі, характеризується особливим типом організації предметно-специфічних знань та ефективними стратегіями прийняття рішень у цій предметній галузі (Р. Глейзер (Glaser, 1984) та ін.). Інтелектуальна компетентність, зазначає В. Гриньова, може бути представлена факторами, що відображають власне інтелект і перцептивно-аналітичні здібності, до яких відносяться:

- загальний рівень поінформованості та сприйняття, що охоплюють збір даних, обробку інформації;

- словесно-логічне мислення, як здатність до абстрагування та знаходження закономірностей;

- наочно-дієве мислення, уміння швидко вирішувати практичні завдання та концептуальна гнучкість.

Ці здібності є базовими та забезпечують успішність у прийнятті обґрунтованих та відповідальних рішень, «дозволяють діяти у невизначеній, проблемній ситуації у випадках дефіциту інформації на основі логічних висновків» (Гриньова, 2011).

У. Мішель, виділяючи змінні когнітивного плану, вказує характеристики інтелектуальної компетентності, які включають «інтелект, розвиток «Я», соціальні та особистісні досягнення та навички, соціальну та когнітивну зрілість» (Mischel, 1966).

Цікаві висновки роблять вчені у контексті дослідження макросоціальних чинників, які негативно впливають на становлення високого рівня інтелекту. Так Д. Саймонтон до них відносить:

- «традиційна освіта (підвищує потенціал обдарованості до певної межі, після якої має місце негативний ефект внаслідок посилення прихильності до загальноприйнятих методів вирішення проблем)»;

- наявність рольової моделі обдарованої людини (потенційно обдарована дитина повинна мати дуже ранній доступ до численних реальних носіїв обдарованості);

- війна (практично знищує якості, що лежать в основі обдарованості);

- політична нестабільність (зупиняє розвиток юних талантів, оскільки бути обдарованим – значить бути переконаним у тому, що світ передбачуваний і піддається контролю, соціальна анархія руйнують це переконання) (Simonton, 2000).

Дж. Уолтерс і Х. Гарднер пояснюють інтелектуальну обдарованість явищем «кристалізації досвіду», «що виникає в умовах виборчої взаємодії людини з певними об'єктами свого оточення і проявляється у зміні її уявлень про відповідну предметну область і про себе» (Walters, Gardner, 1985). Саме «перебудова індивідуального пізнавального досвіду людини», вважають вчені, «є поштовхом до створення ним тих чи інших творчих продуктів» (Walters, Gardner, 1986).

При виявленні загальних базових властивостей інтелекту І. Романова, спираючись на доробки М. Холодної виділяє такі:

- «рівневі властивості, що характеризують досягнутий рівень розвитку окремих пізнавальних функцій (сенсорне розрізнення, оперативна й довгострокова пам'ять, обсяг і розподіл уваги, поінформованість у певній змістовній сфері тощо)»;

- «комбінаторні властивості, що характеризують здатність до виявлення й формування різного роду зв'язків і відносин, у широкому значенні слова»

- здатність комбінувати в різних сполученнях (просторово-тимчасових, причинно-наслідкових, категоріально змістовних) компоненти досвіду;

- «процесуальні властивості, що характеризують операційний склад, прийоми й стратегії інтелектуальної діяльності»;

- «регуляторні властивості, що характеризують забезпечувані інтелектом ефекти координації, керування й контролю психічної активності» (Романова, 2012).

Як бачимо, вчені концентрують увагу на пізнавальних функціях, комбінаторних і регулятивних властивостях визначеної дефініції. Стосовно позитивного зв'язку між здатністю навчатись та інтелектом Г. Силенюк зазначає: «високий інтелектуальний рівень особистості характеризується не лише більш високими рівнями уваги та успішністю (продуктивністю) розумової роботи, але і меншими, ніж в інших випадках, енергетичними затратами організму на процес розумової діяльності» (Силенюк, 2014).

Також слід зазначити, що розбіжності думок учених концентруються навколо двох питань щодо розуміння інтелекту як здатності до навчання з досвіду, і як здатності гнучко та ефективно адаптуватися до навколишнього середовища. Говорячи про структуру інтелекту, ми вирішили об'єднати різні концептуальні лінії в трактуванні вченими природи інтелекту і виокремити такі його складові:

- соціокультурний, як результат процесу соціалізації та впливу культури в цілому (Дж. Брунер, М. Коул, С. Скрібнер та ін.);

- генетичний – як наслідок адаптації до вимог навколишнього середовища в природних умовах взаємодії людини з навколишнім світом (У. Чарлсворз, Ж. Піаже);

- процесуально-діяльнісний – як особлива форма людської діяльності (Л. Венгер та ін.);

- освітній – як продукт цілеспрямованого навчання (К. Фішер, Р. Фейерштейн та ін.);

- інформаційний – як сукупність елементарних процесів переробки інформації (Г. Айзенк, Е. Хант, Р. Стернберг та ін.);
- феноменологічний – як особлива форма змісту свідомості (К. Дункер, М. Вертгеймер та ін.);
- структурно-рівневий – як система різнорівневих пізнавальних процесів (Р. Мейлі та ін.);
- регуляційний – як форма саморегуляції психічної активності (Л. Терстоун та ін.).

Ще більш загальну схему пропонує Г. Айзенк, поєднуючи вищезазначені компоненти та структуруючи їх у три базові концепції:

- інтелект як біологічний феномен, що відповідає за пізнавальну активність;
- інтелект як соціокультурний феномен, що включає здатність індивіда до адаптації;
- психометричний інтелект – як процес діяльності (виключаючи поняття «результат»).

Подальший розгляд дефініції дослідження (музичний інтелект та музично-інтелектуальні вміння) ми проводитимемо з урахуванням усіх вищезазначених основних характеристик інтелекту, викладених у роботах класиків української та зарубіжної науки. У своїй роботі ми будемо спиратись на висновок про те, що інтелект є універсальною сукупністю психічних та розумових функцій суб'єкта, яка пов'язана з особливостями процесів сприйняття, відображення та перетворення дійсності в межах конкретного виду діяльності (у нашому випадку – презентаційно-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва).

Враховуючи важливість наукових підходів щодо визначення сутності інтелекту, а також дотримуючись точки зору про багатофакторну модель дозволимо собі дати наступне визначення феномену *«інтелект»*: універсальне

інтегральне утворення психічних та розумових функцій суб'єкта, що пов'язана з особливостями сприйняття навколишнього світу, отриманням, переробкою та ефективним використанням її в процесі діяльності.

Матеріали, що увійшли до параграфу розділа, опубліковані автором у науковій статті та висвітлені у доповідях на міжнародних наукових конференціях (Лоу Яньмей (2020); (Лоу Яньмей (2023)).

1.2. Сутність інтелектуальних умінь у контексті освітньо-пізнавальної діяльності

У визначенні феномену «уміння» С. Гончаренко, автор українського педагогічного словника, вказує на «асоціації між завданнями та рішеннями». Вчений вважає, що «утворення уміння є складним процесом аналітико–синтетичної діяльності..., в ході якого створюються й закріплюються асоціації між завданнями та рішеннями, необхідними для його виконання (Гончаренко, 1997).

М. Ярмаченко характеризує вміння, як «властивість особистості і умова набуття нових умінь та навичок, тобто показник інтелектуального розвитку особистості» (Ярмаченко, 2001); О. Арделян, як «підготовленість до практичних і теоретичних дій, що виконуються швидко, точно і свідомо, на основі набутих знань і життєвого досвіду» (Арделян, 2002); О. Савченко, як «засвоєний суб'єктом спосіб виконання практичних і теоретичних дій на основі знань і життєвого досвіду»: автор вважає, що уміння «передбачає застосування у звичних та змінених умовах і формуються у дві групи: розумові і практичні (Савченко, 1997, с. 412). Разом з тим, С. Гончаренко зауважує, що «уміння передбачає використання раніше набутого досвіду, певних знань (Гончаренко, 1997, с. 338).

Питання розвитку саме інтелектуальних умінь піднімалися ще в дослідженнях західних педагогів XIX століття. Так, Й. Песталоцці та Ф. Дістерверг вбачали «ціннісний аспект освіти» у розвитку «істинної людяності» (Песталоцци, 1981). Вчений спирався на ідею «гармонійного навчання особистості, суттєвою частиною якого було формування інтелектуальних умінь, необхідних для суспільної діяльності» (Песталоцци, 1981).

З початку XXI століття питання розвитку інтелектуальних умінь дуже

поширюється у доробку українських філологів. Методисти Н. Бібік, О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Деркач, З. Захарчук, Л. Іванова, Г. Коваль, Л. Мацько, Є. Пасічник, О. Сидоренко, Л. Скуратівський, Б. Степанишин та інші розробили ряд методичних завдань, що «сприяють формуванню таких умінь, як виділення головного, порівняння, узагальнення, систематизації, класифікації» (Бібік, Вашуленко, Вільчковський, Киричяенко, 1994); (Біляєв, Симоненкова, Скуратівський, Шелехова (укл.), 1998); (Коваль, Г. П., Деркач, Н. І., Захарчук, З. О., Іванова, Л. І. (укл.), 2002); (Мацько, Сидоренко, 1996); (Пасічник, 2000; Скуратівський, 1987; Степанишин, 2003).

Філолог та журналіст О. Башманівський виділяє три групи інтелектуальних умінь:

- «Нижчі інтелектуальні вміння», на думку автора, включають: узагальнення та комбінаторику, «правила збереження та тотожності, елементарну логіку».

-«Середні елементарні вміння» охоплюють розумові операції, які пов'язані з «розумінням, вмінням комбінувати узагальнювати».

-«Вищі елементарні вміння» припускають оволодіння суб'єктом вміннями «викладати той самий зміст у тексті різного обсягу: скорочення тексту, його розширення, написання інструкції та резюме тексту, реферату». (Башманівський, 2009). До того ж, виклад тексту передбачає також переклад «зі спеціальної мови на популярну, з жаргонної на літературну або офіційну спеціальну». «Вищі елементарні вміння», зазначає вчений, пов'язані з вміннями аргументувати та пояснювати. В даному випадку вчений вказує на вміння «знаходити обґрунтування, які є слушними для цього твердження» з урахуванням тої аудиторії, яка це сприймає» (Башманівський, 2009). Узагальненість, як специфічна властивість інтелектуальних умінь, зазначає вчений, відрізняється варіабельністю, яка, у свою чергу, дозволяє використовувати «правильні прийоми та способи дії у нових чи радикально

змінених умовах діяльності». Цікавим є той факт, вважає О. Башманівський, що формування «вміння узагальнювати» ефективніше здійснюється у проблемних ситуаціях. Такі ситуації надають тим, хто навчається статусу дослідника або експериментатора, який «творчо володіє раціональними прийомами застосування знань на практиці, успішно долає труднощі, що виникають в процесі вирішенні завдань і поступово ускладнюються» (Башманівський, 2009).

Інтелектуальні вміння з погляду О. Башманівського та Т. Запорожець пов'язані зі збереженням та переробкою інформації та включають 3 групи вмінь: мнемічні, розумові та імажинативні. Мнемічні вміння забезпечують чітке запам'ятовування, збереження але з часом забування інформації, імажинативні надають можливість «виокремлювати елементи професійної ситуації і поєднувати їх у концептуальну модель»; розумові-відповідають за пошук «взаємозв'язку між різними елементами професійної ситуації».., а також за «швидкість та якість прийняття рішень» (Запорожець, 2014)

З початку нового століття в математичній галузі знань українські вчені активно працюють над виявленням нових шляхів розвитку інтелектуальних вмінь молоді (Б. Ковальчук, Л. Мойсеєнко, А. Кузнецова). Б. Ковальчук виокремлює три структурні компоненти інтелектуальних вмінь: відображувальний, ціннісно-орієнтувальний, прогностично-перетворювальний (Ковальчук, 2002).

Саме «відображення, активність і гнучкість», вважає М. Смульсон, «взаємопов'язані одна з одною через особистісну своєрідність» (Смульсон, 2001). За О. Лаврентьєвою та Л. Мойсеєнко складовими інтелектуальних вмінь є такі компоненти: «уміння визначати головне, класифікувати, будувати моделі, інтерпретувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, шукати аналогії, будувати стратегії» (Лаврентьєва, 2003; Мойсеєнко, 2012). Під час вивчення математичних дисциплін вчені пропонують студентам щодо розвитку інтелектуальних вмінь: «задачі на доведення; задачі на моделювання; задачі на

прогнозування; задачі на проектування задачі на побудову аналітичних, графічних, інформаційно-текстових об'єктів»; «задачі на просторове комбінування; задачі на вирішення проблемних ситуацій професійного спрямування; індивідуальні творчі завдання професійного характеру; науково-дослідницькі задачі і т. ін.» (Ковальчук, Шіпка, 2010).

В той же час в Інституті педагогіки АПН України було розроблено базову програму «Глобус – інтелектус», що спрямована на інтелектуальний розвиток молоді на основі «змістовно-операційного розвивального навчання». Програма «Глобус – інтелектус», охоплює три блоки:

- «сприймання й осмислення інформації»;
- «узагальнення, систематизація, оцінка»;
- «творчі вміння: комбінаторики; проблемні вміння; моделювання; синтетичні; прогнозування, інші методи наукового пізнання» (Паламарчук, 2000).

У цілому реалізація послідовних дій та засобів формування будь-якого професійного вміння є складним процесом. Механізм процесу оволодіння вмінням зводиться до наступного: у ході навчання створюються та закріплюються асоціації між завданням, знаннями, які необхідні для його виконання та практичним застосуванням цих знань. Водночас, повторні дії, що застосовуються в навчанні, зміцнюють ці зв'язки, а різноманітні варіації завдань роблять їх більш міцними. На рис. 1.6 наочно зображено механізм реалізації процесу формування умінь.

Саме у процесі закріплення таких асоціацій, вважає І. Лов'янова, формуються риси та ознаки таких умінь, як «гнучкість» (здатність раціонально діяти в різних ситуаціях), «стійкість» (збереження точності та темпу дії, незважаючи на деякі побічні впливи), «міцність» (резервування вміння на період, коли воно практично не застосовується), «максимальна наближеність до реальних умов та завдань» (Лов'янова, 2006).

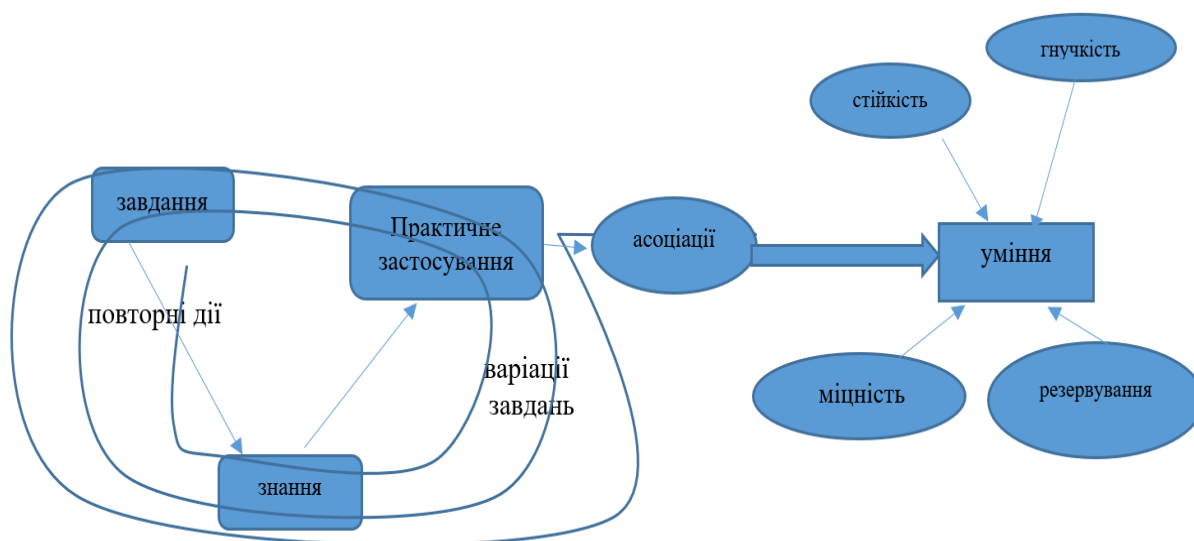


Рис.1. 6. Реалізація послідовних дій та засобів формування будь-якого професійного вміння

Необхідність визначення сутності саме інтелектуальних умінь змушує конкретизувати взаємозв'язок понять інтелект, інтелектуальна діяльність, інтелектуальні уміння, здатності, мислення тощо.

Ми виходимо з розуміння інтелекту як інтегрального психічного утворення в результаті синтетичного об'єднання когнітивної, процесуально-діяльнісної структур, що базуються на досвіді сприйняття, навичках розуміння та абстрактному осмисленні за рахунок включення механізмів реструктурування, узагальнення та комбінування.

Погоджуючись із Я. Пономарьовим та О. Башманівським, слід зазначити, що мислення і інтелект не є ідентичними категоріями. «Мислення є процесом», вважає вчений, а «інтелект визначається як якість цього процесу. Таким чином, «мислення виконує роль організатора», а всі форми інтелекту виявляються «похідними від мислення, вони є його підсумком у згорнутому вигляді» (Башманівський, 2009).

З приводу означеного цікаву думку висловлює М. Смульсон: «мислення (незалежно від рівня його включеності до пізнавальної діяльності) є важливим (може й провідним), але не єдиним компонентом інтелекту» (Смульсон, 2001). Відповідно до цього, О. Башманівський вказує, що формування інтелектуальних умінь означає створення «розумових комплексів, які здатні за будь-яких умов сприяти правильному розв'язанню поставленого завдання» (Башманівський, 2009).

Інтелектуальні вміння ми розуміємо як психічні новоутворення, у яких закріплюється набутий інтелектуальний досвід та реалізується можливість постійного використання.

Виходячи з цього можна вважати, що інтелектуальні вміння є засобом формування та реалізації інтелекту (див. рис. 1.7).

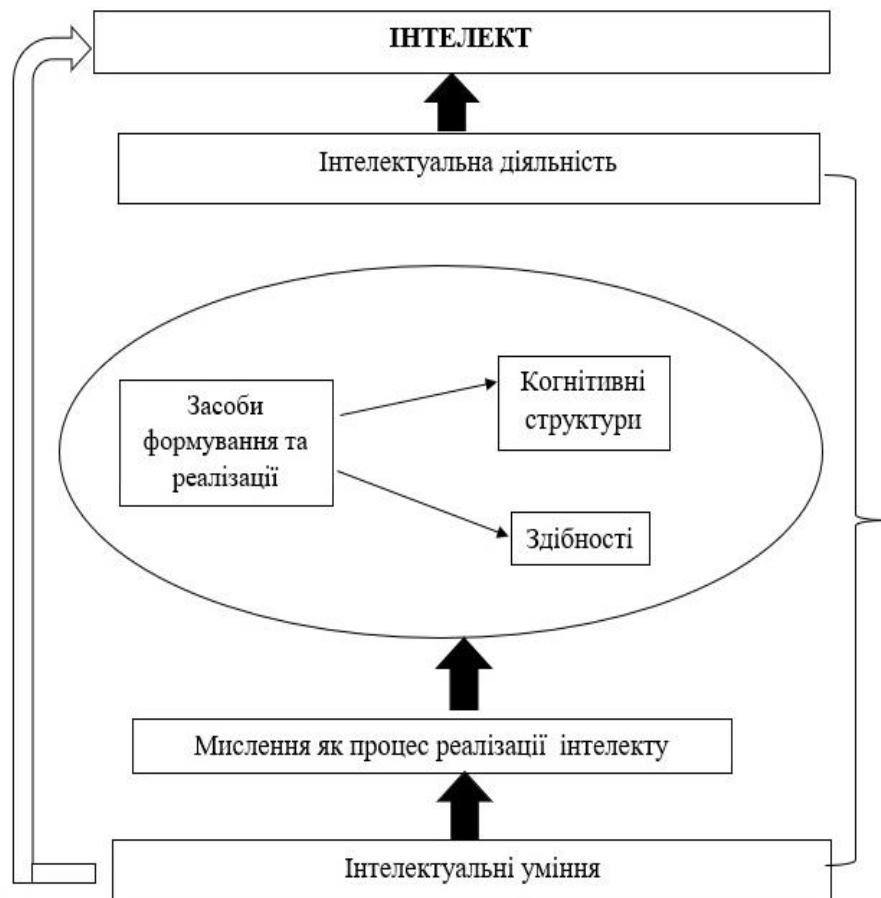


Рис.1. 7

Слід зазначити, що в більшості випадків сутність інтелектуальних умінь розглядається вченими у контексті освітньо-пізнавальної діяльності. В. Павленко, спираючись на дослідження М. Махмутова виділив *основні інтелектуальні вміння*, які потрібно формувати ще в ранньому віці. До них автори віднесли:

- уміння самостійно знаходити знання з різних джерел і отримувати нові шляхом самостійного дослідження й відкриття;
- уміння використовувати отримані знання і навички для подальшої самостійної діяльності;
- уміння застосовувати знання у практичній діяльності для вирішення життєвих проблем (Павленко, 2013).

Відомий український психолог, засновник наукової школи психології творчості, В. Моляко, відповідно визначеним ним п'яти формам інтелектуальної діяльності вказує на такі основні види інтелектуальних умінь: «стратегія аналізу, комбінації, реконструювання, універсальної стратегії та стратегії випадкових підстановок, що реалізуються певними тактиками». Учений наголошує на «вирішальній ролі особистості в організації інтелектуальної діяльності, але не заперечує й можливості інтеграції стратегічного й особистісного підходів, при викладанні предметів різних циклів» (Моляко, 1989).

Прибалтійський вчений Р. Озолінш підкреслює, що самостійна пізнавальна діяльність учнів сприяє формуванню системи інтелектуальних умінь, які автор поділяє на «загальні (виділяти головне, доводити, робити висновки) та специфічні». Також вчений виокремлює рівні сформованості інтелектуальних умінь в процесі самостійної пізнавальної діяльності:

- низький рівень: «відтворювати знання та способи діяльності, відокремлювати головне»;

- «самостійно порівнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, співставляти, узагальнювати, актуалізувати знання, здійснювати відбір, класифікувати за ознаками»;

- «уміти працювати з декількома джерелами інформації, класифікувати, систематизувати, абстрагувати, доводити»;

- високий рівень: «самостійно оцінювати, аргументувати, робити висновки та узагальнення, розчленовувати задачу, розв'язувати проблеми, знаходити докази, володіти навичками самоосвіти» (Озолиньш, 1984, с. 12).

Професор, доктор педагогічних наук Інституту педагогіки НАПН України та Інституту менеджменту освіти В. Паламарчук акцентує увагу на методиці формування інтелектуальних умінь та виділяє перелік завдань, що пов'язані також з уміннями аналізувати, порівнювати, узагальнювати, класифікувати. Вчена запропонувала етапи формування інтелектуальних умінь: кумуляція, діагностика, мотивація, рефлексія, застосування, узагальнення та перенесення, контроль та корекція (Паламарчук, 2000).

Під класичною формою структури інтелектуальних умінь в науці вважається запропонована структура Дж. Гілфорда, де він виділяє:

- пізнання – «сприйняття і розуміння запропонованого матеріалу»;
- пам'ять – «запам'ятовування і відтворення інформації»;
- конвергентне мислення – «логічне, послідовне мислення, що проявляється у вирішенні задач, які мають єдину правильну відповідь»;
- дивергентне мислення – «альтернативне мислення, яке відступає від логіки, що проявляється при виконанні завдань з багатьма варіантами рішення»;
- оцінка – твердження про правильність запропонованої ситуації (Гілфорд, 1965).

У сучасній зарубіжній дидактиці формуванню інтелектуальних умінь вченими приділяється велика увага, проте розгляд цього питання в багатьох випадках є складовою дослідження обдарованості. Так, відомий

американський вчений Дж. Рензулі запропонував концепцію, яка свідчить про наступне: «обдарованість є поєднанням трьох характеристик: інтелектуальних умінь (що перевищують середній рівень), креативності, наполегливості (мотивація, орієнтована на завдання)» (Renzulli, 1986). Але, підкреслює вчений, здібності – це не просте узагальнення всього переліченого, «вони також потребують специфічного способу управління», «незалежно від рівня, на якому вони відбуваються у даного індивіда». Зрозуміло, що в даному випадку вчений визначає інтелектуальні вміння як здібність (Renzulli, Reis, 1991).

Теоретичний аналіз сутності інтелектуальних умінь надає можливість стверджувати таке: інтелектуальні вміння мають «когнітивну природу». Однак поряд з пізнавальними вміннями, слід звернути увагу на «такі структури, як рефлексія, стратегія, інтуїція», а також здатність раціонально діяти у різних ситуаціях (Смульсон, 2002).

Для того, щоб мати підстави для визначення сутності «музичного інтелекту» необхідно позначити методологічні межі певного підходу серед двох існуючих, де перший вказує на те, що прояви будь-якого виду інтелекту мають спільні ознаки та критерії розвитку, а другий - на існування автономних специфічних видів інтелекту, які можуть мати власні унікальні критерії прояву та розвитку, у тому числі існують самостійно і не переносяться з виду на вид. Дотримуючись підходу, де інтелект описаний в універсальних характеристиках, спробуємо екстраполювати ці ознаки до галузі музично-творчої діяльності. Спираючись на результати теоретичного аналізу в універсальному значенні, інтелект, вважають вчені, - це, по-перше, «здатність до навчання, здатність до розумової діяльності та здатність до адаптації», по- друге, він «має генетичну обумовленість, зазнає впливу соціально-культурного середовища, опосередковується когнітивними структурами та регулятивними механізмами» (Котлярова, 2012).

Таким чином, «інтегральний інтелект є цілісною, ієрархічно

організованою системною когнітивних структур», але, вказує вчена, «компоненти інтелекту мають власну специфіку і впливають на властивості цілого», в ту ж чергу, «сам інтелект (ціле) впливає на властивості своїх компонентів» (Смульсон, 2001).

Якщо виходити з того, що ступінь сформованості інтелекту базується на інтегруючому досвіді про способи дії суб'єкта, то виникає необхідність з'ясування механізмів даного процесу. На думку вчених, ключовою сутністю є «налагоджена когнітивно-тимчасова функція психіки», що дозволяє зберігати та поєднувати інформацію чи інші образні елементи досвіду: послідовність подій чи мисленнєвих образів у часі, їх зіставлення («просторове зв'язання»), уявне накладання образних структур» (Кузьо, 2011).

Л. Кузьо вказує, що інтелект як феномен інтеграції минулого досвіду з метою адаптації до нової ситуації має головну характеристику - «володіння часом і вибудовування простору психічного досвіду, тобто образів пам'яті та уяви» (Кузьо, 2011).

На думку всіх учених, які досліджували інтелект, цей феномен поєднує всі пізнавальні здібності індивіда: відчуття, сприйняття, пам'ять, уявлення, мислення, уяву. Однак теза про природу об'єднання пізнавальних процесів у тимчасовій організації інтелекту висунута лише філософами. Водночас, на думку А. Массанова, «тимчасовий фактор задає певний вид асиметрії, яка перетворює минулі образи і фрагменти досвіду в засоби просування по вектору майбутнього» (Массанов, 2011).

Л. Кузьо в такій асиметрії вбачає сутність інтелекту як «універсального та цілісного феномену» (Кузьо, 2011).

Доробки українських та зарубіжних учених є глибоким фундаментом щодо виявлення сутності саме *музичного інтелекту*. Поняття «музичний інтелект» у музичній психології та педагогіці зустрічається нечасто. Довгий час музичний інтелект як самостійний вид інтелекту в психології не розглядався.

Американський психолог Г. Гарднер, чия теорія множинного інтелекту розглядалася у попередньому параграфі, у своїй праці «Структура розуму: теорія множинного інтелекту» вбачає музичний інтелект в якості незалежного та самостійного вигляду. Проте вчений відзначає зв'язок музичного інтелекту з просторовим та математичним.

Швейцарський теоретик музики та музичний психолог Є. Курт у розділі «Музичний феномен простору» приходять до висновку про те, що музичний простір має багато різних коренів і що «просторові та матеріально-предметні відчуття в музиці є основними функціями слуху, а не випадковими образами фантазії» (Schuh, 1946). Є. Курт детально простежує прояви просторовості на різних масштабних рівнях, розглядає поняття вертикалі, горизонталі та глибини по відношенню до музики, роль зорових, дотикових, слухових, логічних та моторних передумов просторового сприйняття. Усі прояви просторовості у музиці, вважає Є. Курт, розмежовуються на дві групи. До першої відносяться «відчуття та уявлення, які пов'язані із зовнішньою локалізацією звуків та джерелами звуків у просторі». До другої належить особливий «енергетичний простір, що виникає безпосередньо з психічної енергії руху» (Schuh, 1946).

Вчений вказує також на зв'язки просторових уявлень із різними елементами фактури - з акордовою фактурою, розташуванням голосів, співвідношенням тембрів та регістрів. Є. Курт підкреслює, що поняття музичної фактури включає всі три виміри простору:

- «глибину» – розшарування на функціонально різнорідні плани;
- «вертикаль» – диференціація ліній і пластів за висотнорегістровим положенням;
- «горизонталь» – час, необхідний для розгортання всіх деталей фактури (Kurth, 1931).

Вчений також вказує на зв'язок музично-просторового інтелекту з просторовими характеристиками звучання, зі «стереофонічністю оркестрових

творів, з акустичними характеристиками приміщення та їх впливом на характер звучання та виконання музики» (Kurth, 1931).

З погляду сприйняття музичної форми вчений виокремлює «три масштабні рівні». Основою для «відчуття одиниць першого рівня» є безпосередня робота слухового аналізатора, який «спроможний охоплювати тимчасові відрізки, тривалості звуків, мотивів, фраз» (Kurth, 1931).

Другий «масштабний рівень просторового сприйняття» спирається вже на іншу асоціативну базу: «сприйняття речень, на основі промови інтонації» в заданому ритмі (порівняння з мовною чи вокальною інтонацією).

Третій «масштабний рівень просторового сприйняття» – це рівень твору загалом та його відносно великих закінчених частин. Асоціативною базою здебільшого виявляються аналогії із сюжетним тимчасовим розгортанням подій. У цьому контексті використовуються терміни: «драматургія», «програма», «сюжет», «розвиток». Третій «масштабний рівень просторового сприйняття» музики пов'язаний із «ритмічним чуттям» (Kurth, 1931).

Ця здатність, стверджував німецький математик Г. Ріман, діє ще в періоді, «внутрішні ритмічні пропорції якого слухач оцінює безпосередньо». Проте вже «при більших одиницях форми вона поступається місцем наближеній оцінці співвідношень тривалостей розділів за їхньою драматургічною вагомістю та емоційною насиченістю» (Riemann, 1900).

Ми розглянули зв'язок музичного інтелекту із просторовим. Наведемо приклади взаємодії музичного та математичного інтелекту. Ще з часів Піфагора наука про музику входила до системи знань, поряд з арифметикою, геометрією та астрономією. Стародавніми вченими було помічено, що консонанси виходять лише в тому випадку, коли довжини струн співвідносяться як цілі числа першої четвірки, тобто 1:2, 2:3 тощо. Таким чином, слід визнати, що звук та співзвуччя можуть бути зфіксовані простими числами (ступені, побудова акордів та інтервалів, їх звернення тощо). Цікавим також є факт, що музичні тривалості

утворюються так само, як дроби: вони виникають при розподілі цілої ноти на рівні частки. Таким чином, і тривалість можна підраховувати як дробові числа.

Наявність протилежностей у математиці (плюс-мінус; більше-менше; ділення-множення; парне-непарне число) перегукуються з трактуванням музики у математичній площині:

- повільно-швидко, що визначає, наприклад, характер музики, жанр;
- високе і низьке більшою мірою відноситься до музичних інструментів;
- гучний-тихий; швидкий-повільний; багатоголосся-одноголосся пов'язані зі змістом музики.

Слід зазначити, що Г. Штейнгауз одну зі своїх книг назвав «Математика – посередник між духом і матерією», у статтях якої наведено «глибокі методологічні міркування автора про природу математики та її взаємодію з іншими науками», які вивчають світ, духовною вершиною якого є мистецтво (Shtejngauz, 2005, с. 2).

Наведемо деякі вирази, що підтверджують зв'язок музичного інтелекту з лінгвістичним:

- музика - це «справжня загальна людська мова» (К. Вебер);
- вона - «універсальна мова людства» (Г. Лонгфелло);
- музика «одна є світовою мовою і не потребує перекладу, бо говорить душі» (Б. Авербах);
- «не згадуючи ні про що, може сказати все» (І. Еренбург);
- «музика неспроможна мислити, але може втілювати думку» (Р. Вагнер).

Зв'язок між музичним з моторно-руховим інтелектом стає ще очевиднішим після такої характеристики останнього: «здатність використовувати тіло або частини тіла - руку, пальці, кисті - для вирішення проблеми, зробити дію, або зробити знак дії» (Клименко, 2006). Далі В. Клименко наводить наочні приклади – «люди, які займаються спортом чи

театральним мистецтвом: танцюристи, актори, міми, а також диригенти та виконавці» (Клименко, 2006).

Таким чином, музичний інтелект акумулює низку інших видів інтелекту. Наведемо деякі приклади, що підтверджують цей висновок:

- кінестетичний інтелект, необхідний для координації рухів під час гри на інструменті;
- логіко-математичний інтелект для єдності та гармонії нот;
- мовний інтелект, який необхідний для музичної мови;
- просторовий інтелект, який необхідний для тимчасово-просторової природи музики;
- міжособистісний інтелект для розуміння емоцій, що передаються через музику;
- внутрішньоособистісний інтелект, щоб зрозуміти наші власні емоції і бути в змозі висловити їх;
- натуралістичний інтелект для пізнання та розуміння найважливіших фактів у житті композитора.

Здебільшого під інтелектом (особливо музичним) найчастіше розуміють здібності людини. Якщо розглядати музичний інтелект у класичному варіанті, то він буде складатися з музичних знань і музичних здібностей. Зазначимо, що музика має універсальну мову, яку розуміє тією чи іншою мірою будь-яка людина. Принаймні не знайдеться, напевно, жодного представника народу та національності, що належить до тієї чи іншої культури, який би не стикався з музикою.

Тому музичний інтелект можна розглядати як універсальний, характерний всім людям. Прийняття універсальності музичного інтелекту передбачає виявлення критерію відмінності та оцінювання рівня цього виду інтелекту. З одного боку, в якості такого критерію може бути музична освіта (володіння теорією та історією музики, заняття музичною діяльністю тощо). Проте,

практика показує, що нерідко музиканти-аматори знаються на музиці не гірше, ніж професіонали. Зокрема, якщо музикант-професіонал, що здобув класичну музичну освіту, краще знає класику, то представники молодого покоління виявляють велику компетентність у знаннях про сучасні напрямки в музиці.

Отже, критерієм оцінювання рівня сформованості музичного інтелекту ні в якому разі не може бути музична освіта. В якості обґрунтування заперечення вибору такого критерію, як музична освіта, слід виокремити наступний аргумент: наявність різних видів музичних культур, які передбачають різні рівні підготовленості до музичної діяльності.

Ще одне питання, що викликає розбіжності у музикознавців і педагогів зводиться до неузгодженості в контексті питань щодо продукту музичного інтелекту: «написана» музика, виконання музичного твору композитора чи захоплений його аналіз та розуміння. Теоретичний аналіз літератури та власний досвід показує, що таким загальним критерієм є сприйняття музики (створення образу музичного твору) (Сегеда, 2009).

О. Спіліоті вказує: «в даному випадку не йдеться про цілеспрямоване створення образу, а мається на увазі, що в процесі сприйняття музики у кожного суб'єкта виникають образи емоційного та раціонального плану. При цьому процес сприйняття музики відбувається із залученням музичних здібностей: сприйняття, зорово-слухо-рухових уявлень у різних комбінаціях, музичної пам'яті, мислення та уяви» (Спіліоті, 2019).

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо наступне:

- музичний інтелект – незалежний автономний інтелект, в основі якого лежить універсальна мова музики, що набуває значущості лише у разі змістовної доступності суб'єкту сприйняття;
- основу музичного інтелекту складає: вміння створювати образ музичного твору на основі музично-слухових, сенсорно-перцептивних, а також

мнемічних, імажинативних, розумових здібностей, а також певна поінформованість в галузі історії та теорії музики.

1.3. Зміст та структурні компоненти музично-інтелектуальних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва

Проблема формування інтелектуальних умінь має давнє коріння. Аналіз літературних джерел щодо методики формування інтелектуальних умінь та власний практичний досвід дає можливість визначити перелік музично-інтелектуальних умінь, необхідних здобувачеві у процесі виконавської підготовки, а також в майбутній діяльності здобувачів вищої освіти.

У контексті діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва та викладачів закладів мистецької спеціалізованої освіти нами виділено **чотири групи музично-інтелектуальних умінь**: музично-інтенціональні, когнітивно-продуктивні, адаптивно-варіативні, художньо-рефлексивні (Див. рис.1.8).



Рис.1. 8. Музично-інтелектуальні уміння

Першу групу умінь (музично-інтенціональні) ми пов'язуємо з наміром, цільовою установкою студента, різною мірою усвідомленості та «спрямованості свідомості на предмет діяльності» (Гусерль, 2018).

У контексті музично-інтерпретаційної діяльності ці вміння забезпечують усвідомлення студентом цільового задуму чинної виконавської дії (у широкому

і вузькому сенсах). У широкому сенсі цільовий задум визначає, наприклад, причину з якої студент в цілому займається музично-інструментальною діяльністю або виконує даний твір, чи то наскільки сильним є намір передати в процесі інтерпретації художній задум композитора даного твору або створити незабутній, емоційно яскравий музичний образ. У вузькому сенсі музично-інтенціональні вміння визначають, скажімо, ступінь наміру в пошуку методу усунення технічних труднощів виконання або глибину розуміння «загального сенсу» твору через виділення та детальне вивчення окремих його музично-мовних компонентів, що входять до цілісної структури музичного образу.

А. Васильченко трактує інтенціональність як «атрибутивну рису людської діяльності, яка полягає у свідомій спрямованості дії, її підпорядкованості певній меті, завданню або прагненню (інтенції)» (Васильченко, 2002).

Б. Малле, Дж. Кнобе, М. О'Лафлін, Г. Пірс, С. Нельсон включають до моделі інтенціональної дії такі компоненти: «бажання отримати певний результат; впевненість щодо застосування дій, які ведуть до цього результату; намір здійснити цю дію»; вміння та навички здійснювати цю дію; обізнаність (awareness) про виконання наміру в ході здійснення дії (Malle, Knobe, O'Laughlin, Pearce, Nelson, 2000).

І. Чернова, спираючись на праці видатного польського онтолога Р. Інгардена стверджує, що онтологія музичного твору знаходиться в актах свідомості та являється суто інтенціональною. На підтвердження таких міркувань автор наводить логічні докази: «музичний твір не є частиною психічного життя автора, оскільки існує і тоді, коли, композитора вже немає серед живих»; музичний твір також «не є тотожним із будь-якою його інтерпретацією, адже виконання – процес, що розгортається у часі і обмежується ним...»; не є він і «феноменом слухачької свідомості, адже за відсутності останньої твір продовжує існувати»; музичний твір не є також «тотожним нотному запису оскільки є феноменом виключно звуковим...»

(Чернова, 2005). Таким чином, музично-інтенціональні вміння визначають сенсоформувальну спрямованість свідомості суб'єкта, його пізнавальне прагнення та намір репрезентувати явища музичної дійсності в процесі вербальної та виконавської інтерпретації музичних творів.

Друга група умінь (когнітивно-продуктивна) пов'язана із обізнаністю студента про здійснення виконавського наміру в ході інтерпретації музичного твору. Тобто, якщо певні переконання сприяють формуванню наміру, то для здійснення необхідна наявність певних знань та умінь, які вчені називають «обізнаністю». (Malle, Knobe, O'Laughlin, Pearce, Nelson, 2000). Таким чином, на етапі, коли «намір ідентифікований», суб'єкту діяльності потрібна інформація та певні знання про способи дії з метою його здійснення. У контексті виконавської діяльності майбутніх вчителів музичного мистецтва та викладачів закладів мистецької спеціалізованої освіти цей процес забезпечується знаннями про репрезентацію змістового змісту твору, що виконується, або такого, що з'явився на попередньому етапі його «інтенційного переживання». Більш того, дослідження когнітивно-продуктивної групи умінь у контексті музичного інтелекта, на думку О. Башманівського, передбачає створення «розумових комплексів, які здатні за будь-яких умов сприяти правильному розв'язанню поставленого завдання» (Башманівський, 2009).

Таким чином, когнітивно-продуктивну групу умінь ми пов'язуємо зі знаннями компетентностями студента про:

- слухову ідеальну модель твору та здатність щодо збереження її в пам'яті (Касьяненко, 2003);
- творче перетворення слухових уявлень;
- комплекс теоретичних і процедурних знань, який становить основу музично-виконавської та художньо-презентаційної практичної діяльності.

Серед когнітивно-продуктивних умінь ми виділяємо такі: базові (елементарна теорія музики), теоретичні (фундаментальні основи музики

(інтонація, стиль, жанр, образ, динаміка, драматургія) та методологічні (засоби розкриття виразних та формоутворювальних можливостей твору, алгоритм створення виконавського трактування, вибір та доцільне застосування піаністичних прийомів). У такий спосіб сформованість у студентів когнітивно-продуктивного блоку умінь в ході інтерпретації музичних творів визначається ступенем використання музично-теоретичної інформації та рівнем сформованості виконавського досвіду. Слід зазначити, що у педагогічній практиці типовою є ситуація, коли когнітивні (декларативні) знання не розвиваються до рівня продуктивних умінь. Як-от, студент має знання про стилістичні особливості виконання музичних творів композиторів різних епох, але при цьому не вміє застосувати ці знання у виконавській практиці.

Третя група умінь – адаптивно-варіативні вміння, які ми пов'язуємо зі здатністю майбутніх вчителів музичного мистецтва та викладачів закладів мистецької спеціалізованої освіти адаптувати певні навички, знання та досвід до постійно змінних умов практичної діяльності засобами використання аналітичних прийомів розумової діяльності.

У психології існує поняття «адаптивний інтелект», що визначається здатністю людини щодо побудови лінії успішної поведінки під час розв'язання складних завдань, а також прийняття продуктивних рішень спрямованих на досягнення позитивних результатів. Ю. Чаплінська у своїй статті «Адаптивний інтелект» характеризує цей феномен як «здатність мислити гнучко та ефективно у постійно мінливому світі» (Чаплінська, 2020).

О. Башманівський вважає, що адаптивні вміння не зводяться до певного «алгоритму виконання дій»... Учений вказує на використання «реконструктивно-варіативних дій (перенесення знань або досвіду у схожу ситуацію)», які передбачають: «пошук аналогії та порівнювання, узагальнення, систематизації, класифікації, конкретизації» (Башманівський, 2009).

Наведемо приклади використання адаптивно-варіативних умінь у

інтерпретаційно-виконавській діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва та викладача закладу мистецької спеціалізованої освіти.

Так, формування уявлення про динамічні особливості виконання сонатного Allegro відбувається на основі:

- перенесення знань про звучання твору в оркестровому виконанні;
- використання простих аналітичних прийомів розумової діяльності, які є незамінним при опрацюванні структури тематичного розвитку поліфонічних творів;
- зіставлення методичних прийомів технічного вдосконалення, що допомагає їх доцільно використовувати в кожному окремому випадку.

Саме «встановлення причинно-наслідкових зв'язків, на думку О. Башманівського є одним з основних стратегічних способів» подолання піаністично-виконавських незручностей (Башманівський, 2009). Також результативного значення набуває використання адаптивно-варіативних умінь в процесі складання сценарію художнього проєкту (добір творів різних видів мистецтв за принципом художніх аналогій), так само в процесі транспонування, складання або варіювання акомпанементу.

Ю. Чаплінська, погоджуючись з Л. Караль, зазначає шляхи вдосконалення адаптивного інтелекту, серед яких наступне: «виконувати абсолютно нові завдання..., завжди вибирати невідоме, придумувати різні варіанти розвитку подій і те, як в них можна діяти, вирішувати звичні завдання по-новому» (Чаплінська, 2020).

Четвертий блок музично-інтелектуальних умінь – художньо-рефлексивний, який спрямовано на:

- усвідомлення майбутніми вчителями музичного мистецтва та викладачами закладів мистецької спеціалізованої освіти власних значущих (позитивних і негативних) особистісних якостей з подальшою їх корекцією в разі необхідності;

-розвиток виконавсько-творчої самостійності та вольових якостей; осмислення значущості цілеспрямованого планування власної траєкторії розвитку.

Слід звернути увагу, в контексті розгляду художньо-рефлексивної групи музично-інтелектуальних умінь, на значущість вольового регулювання у здійсненні інтелектуальних дій. Вирішення завдання творчо-виконавського характеру вимагає певного вольового зусилля спрямованого на подолання труднощів в контексті технічної вдосконаленості, характерного звукотворення, жанрово-стильової та художньо-образної відповідності. З одного боку, будь-яка вольова дія регулюється розумовими процесами, функція яких полягає в реалізації знань про закономірні зв'язки та відносини. В тому разі, вольове регулювання впливає з інтелектуального рівня відображення дійсності і без нього взагалі неможливе. З іншого боку, чимале значення для успіху інтелектуальної роботи мають саме вольові якості особистості, такі як наполегливість, цілеспрямованість.

У теоретичних дослідженнях Н. Ковтун вказує на можливості різного поєднання вольових та інтелектуальних властивостей особистості (Ковтун, 2014). Проте, вказує автор, вища форма прояву інтелекту не уявляється без волі. «У волі здійснюється постійне прагнення розуму до пізнання, реалізується властива йому спрямованість у майбутнє, усвідомлення, розуміння та вибір засобів, що ведуть до досягнення мети» (Ковтун, 2014).

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури дозволяє зрозуміти значення рефлексії в процесі інтелектуальної діяльності, простежити розвиток рефлексії від «звернення на себе» до «рефлексії як особливого виду пізнання» (Савченко, 2016; Сташкевич, 2013).

Рефлексія в даному контексті проявляється в осягненні студентами своїх можливостей, вона також допомагає останнім здійснювати пошук нових шляхів та засобів вирішення виконавських та пізнавальних завдань. В. Дейнека та

В. Боснюк рефлексію в інтелектуальній діяльності характеризують як «метакогнітивний контроль», який є «показником інтелектуального розвитку особистості» (Дейнека, Боснюк, 2019). Саме ментальний контроль дозволяє, на думку авторів, «здійснювати мимовільну і довільну регуляцію інтелектуальної діяльності». Їх основне призначення – контроль за станом індивідуальних інтелектуальних ресурсів, а також за процесами переробки інформації.

В. Боснюк, А. Палій, посилаючись на праці М. Холодної зазначають, що «мимовільний та довільний інтелектуальний контроль» – це «ментальна структура у складі метакогнітивного досвіду, що забезпечує оперативне виборче регулювання процесу переробки інформації». Дія «мимовільного контролю» проявляється в особливостях структурування «ментальних репрезентацій ситуації», «довільний інтелектуальний контроль» репрезентується у вигляді ментальних структур, які, в свою чергу, зумовлюють реалізацію «різних форм рефлексії (аналіз базисів власної інтелектуальної діяльності, прогноз передбачуваних наслідків, ретроспекція, планування, оцінка тощо)» (Боснюк, 2013; Палій, 2010).

Р. Стернберг, характеризуючи рефлексивні вміння у процесі інтелектуальної діяльності ще на початку двадцятого століття запровадив поняття «ментального самоврядування». Вчений тим самим акцентував увагу не стільки на накопиченому зберіганні наявної інформації, скільки на процесах переробки інформації (Sternberg, 1993).

Виявлені нами чотири групи музично-інтелектуальних умінь складають основу компонентної структури дослідницької категорії «інтелектуальні вміння здобувачів вищої освіти». Розглядаючи структуру виділеної категорії ми звернулись до ретроспективного аналізу моделей інтелектуальних умінь висунутими вченими різних галузей знань.

У своїй моделі інтелекту Р. Стернберг виділяє три структурні компоненти інтелекту. Перший компонент – метакомпонент, який відповідає за процеси

управління, що регулюють переробку інформації: «визнання існування проблеми»; «усвідомлення проблеми»; «обрання стратегії»; «обрання ментальної репрезентації»; розподіл «розумових ресурсів»; «контроль прогресу вирішення проблем»; «оцінка ефективності рішення». Другим компонентом у структурі Р. Стернберга є виконавчий: «кодування, виявлення відносин, приведення у відповідність, застосування порівняння, обґрунтування». В якості третього компонента вчений виділяє-набуття знань, що забезпечують реалізацію перших двох (метакомпонент та виконавчий компонент). На думку вченого до третього компонента належать: виборче кодування; виборче комбінування та виборче порівняння. Усі три групи компонентів у процесі вирішення інтелектуальних завдань беруть участь постійно та узгоджено. Метакомпоненти регулюють функціонування виконавчих компонентів та компонентів набуття знань, а ті, у свою чергу, забезпечують зворотний зв'язок для метакомпонентів. На думку Р. Стернберга, основна складність при вирішенні завдань полягає в «правильному розумінні сутності завдання та у виборі відповідної стратегії її вирішення» (Sternberg, 1993).

Аналіз ментальних структур дозволив В. Дейнека та В. Боснюк виділити три самостійні компоненти інтелектуального досвіду:

- «когнітивний досвід – ментальні структури, які забезпечують зберігання, впорядкування і перетворення наявної інформації»;
- «метакогнітивний досвід – ментальні структури, що дозволяють здійснювати мимовільну і довільну регуляцію інтелектуальної діяльності..., контроль за станом індивідуальних інтелектуальних ресурсів, а також за процесами переробки інформації»;
- «інтенціональний досвід – ментальні структури, які лежать в основі індивідуальних інтелектуальних умінь у певній предметній галузі знань, щодо пошуку рішення в контексті поставлених завдань, розвідки джерел інформації і способів її переробки» (Дейнека, Боснюк, 2019, с. 120).

О. Башманівський у структурі інтелектуальних умінь виділяє п'ять компонентів:

- мотиваційно-цільовий, який передбачає усвідомлення тими, хто вчиться і тими, хто вчить необхідності формування інтелектуальних умінь;

- змістово-інформаційний – визначає «відповідність змісту навчального матеріалу, розподіл його в часі, добір методів навчально-пізнавальної діяльності» (Башманівський, 2009);

- «операційно-діяльнісний», який відповідає за уміння щодо створення «спеціально організованої роботи здобувачів, яка повинна відповідати меті створення орієнтовної частини інтелектуальної діяльності»,

- «діагностико-коригувальний», що забезпечує одночасний контроль «викладача за ходом вирішення поставлених завдань і самоконтроль з боку студентів за поправністю виконання навчальних операцій, точністю відповідей.

- контроль-результативний передбачає процес оцінювання педагогами і самооцінювання студентами результатів інтелектуальної діяльності, «встановлення відповідності їх до навчально-творчих завдань, знаходження причин тих чи інших прогалин у знаннях» (Башманівський, 2009).

У своєму дисертаційному дослідженні І. Лов'янова запропонувала розглянути компоненти в структурі інтелектуальних умінь на двох рівнях: «уміння логічно оперувати навчальним матеріалом» та «уміння творчого характеру». Серед загальних вчена виділяє чотири компоненти: «мисленнева складова, інформаційна складова, комунікативна складова та організаційна складова» (Лов'янова, 2006).

Ю. Бурув пропонує структуру «успішного інтелекту», в якій виділяє наступне:

- «академічний інтелект (логіко-математичний, лінгвістичний, візуально-просторовий, кінестичний інтелект);

- «персональний інтелект, що включає індивідуальний (самосвідомість,

самоаналіз, самоадаптація), міжіндивідуальний (чутливість, дружелюбність, піклування, керівництво), соціальний (безпосередність, гумор, співчуття);

- «креативний інтелект, що включає творче мислення (когнітивність), творче ставлення (відчуття), інноваційність»;

- «практичний інтелект, основними складовими якого є компонентний інтелект (мета пізнання, виконавча обробка, набуття знань), контекстний (здатність пристосовуватися до нового середовища, здатність вибору середовища, здатність перетворення середовища), емпіричний, (здатність впоратися з новою ситуацією, здатність обробки автоматичної інформації) (Буров, 2012). Доречно, цікавою і неоднозначною є думка О. Булова, В. Рибалки, Н. Вінника, які вважають, що «розвинений інтелект пов'язаний з процесом досягнення життєвої успішності (і навпаки)» (Буров (ред.), 2012).

У феномені дослідження І. Романова виділяє такі структурні компоненти:

- мислення в різних аспектах його прояву;

- розумові можливості людини; здатність ставити й вирішувати нові завдання;

- загальну поінформованість, рівень навченості;

- систему пізнавальних процесів (у широкому змісті); адаптивну систему, що забезпечує ефективність взаємодії із середовищем (Романова, 2012).

Враховуючи досвід вчених ми розробили компонентну структуру інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти, до якої вважаємо можливим включити чотири компоненти, що ураховують виділені чотири групи інтелектуальних умінь (музично-інтенціональні, когнітивно-продуктивні, адаптивно-варіативні, художньо-рефлексивні). Серед виділених **компонентів** назвемо такі: інтенціонально-ціннісний, музично-когнітивний, адаптивно-діяльнісний та художньо-організаційний (рис. 1.9).



Рис.1. 9. Компонентна структура музично-інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти

Термін «інтенціональний» щодо опису ознак **інтенціонально-ціннісного компоненту** детально нами вже було розглянуто у контексті визначення музично-інтенціональних умінь. Нагадаємо, що ця складова першого компоненту музично-інтелектуальних умінь окреслює вектор свідомості студента на музичний образ, художню ідею, взагалі на його ставлення до змісту або явищ музичної діяльності. Саме інтенціональність визначає вибір способу вирішення творчого завдання, прагнення до пошуку нової інформації та переробки попереднього виконавського досвіду. Динамічний характер інтенціональності формує у студента ціннісні орієнтації, які є особливими психологічними утвореннями і завжди складають ієрархічну систему. Орієнтація особистості на ту чи іншу цінність формується в контексті інших цінностей. Отже, ціннісні орієнтації, що засвоюються у процесі розвитку залежать як від інтенціональної активності, так і від того, до якого виду діяльності включено студента.

Музично-когнітивний компонент структури інтелектуальних умінь ґрунтується на когнітивно-продуктивних уміннях теоретичного та методичного характеру. Він охоплює «ментальні структури, які забезпечують зберігання,

впорядкування і перетворення наявної інформації, або досвіду» та спрямований на оперативну «переробку поточної інформації на різних рівнях пізнавального відображення» (Дейнека, Боснюк, 2019).

Наведемо свідчення реалізації музично-когнітивного компоненту структури музично-інтелектуальних умінь в процесі розучування студентами музичного твору на заняттях з основного музичного інструменту. Інтерпретація музичного тексту передбачає дотримання низки правил у процесі його виконання: текстова грамотність; жанрова, стильова відповідність педалізації, звукотворення; доцільність використання художньо-виражальних засобів музичної мови, способів звуковидобування в залежності від характеру твору; логічність динаміки з урахуванням формоутворювальних особливостей музичного тексту. Таким чином, створення в процесі виконання студентом композиційної цілісності твору передбачає наявність певних знань (музично-теоретичних, виконавсько-методичних, історико-музичних, культурологічних дисциплін), а також умінь щодо їх застосування та досвіду в процесі їх цілеспрямованого використання.

Отже, в якості другого компонента складової структури музично-інтелектуальних умінь учителів музичного мистецтва та викладачів закладів мистецької спеціалізованої освіти ми виокремлюємо музично-когнітивний компонент, який включає блок когнітивно-продуктивних умінь.

Розкриття сутності **третього (адаптивно-діяльнісного)** компоненту структури музично-інтелектуальних умінь, що передбачає наявність у студента адаптивно-варіативної групи умінь, потребує проведення змістового аналізу його складових.

Результати досліджень українських та зарубіжних науковців свідчать, що одиницею інтелектуальної діяльності є пізнавальна орієнтовна дія. Отже, показником рівня музично-інтелектуального розвитку студента слід вважати ступінь оволодіння студентом основними видами перцептивних, розумових і

мнемічних дій, що пов'язані з різними видами музичної діяльності. Друга складова зазначеного компонента (адаптивність) вказує на:

- комбінування вивчених та відомих способів діяльності в новий;
- смислетворення від абстрактного до конкретного та навпаки;
- текстове розкодування та його узагальнення;
- переміщення засвоєних способів діяльності в нові умови;
- бачення нової проблеми у вже відомій ситуації.

Наведемо приклади таких видів діяльності в контексті музично-виконавської підготовки здобувачів вищої освіти. Так, «комбінування вивчених способів діяльності в новий» передбачає, наприклад, складання нового сценарію музично-просвітницького проекту на основі роботи над попереднім проектом; самостійну роботу над пасажом на певний вид техніки з урахуванням методичних рекомендацій наданих викладачем в процесі вивчення іншого подібного фрагменту твору.

Прикладом «смислетворення від абстрактного до конкретного» може слугувати таке завдання: пошук конкретних засобів музичної виразності на основі абстрактного уявлення художнього образу, або використання методу ідеомоторного програвання фрагменту твору. Такий спосіб дії, як «переміщення засвоєних способів діяльності в нові умови» використовується в практиці добору акомпанементу, транспонування музичного тексту в іншу тональність або включення вивчених елементів імпровізації в нове творче завдання. Складову частину третього компонента (переміщення засвоєних способів діяльності в нові умови) можливо пов'язати з розробкою одного сценарію уроку з музичного мистецтва для різних вікових груп учнів, а складник (бачення нової проблеми у вже відомій ситуації) з аплікатурним принципом виконання гам та етюдів.

Художньо-організаційний компонент структури музично-інтелектуальних здобувачів вищої освіти об'єднує художньо-рефлексивну групу

умінь, які дозволяють здійснювати регуляцію музично-виконавської та музично-просвітницької діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів закладів мистецької спеціалізованої освіти та викладачів закладів мистецької спеціалізованої освіти на основі:

- коригування процесу переробки інформації;
- послідовності використання певних прийомів та операцій;
- організації діяльності з метою досягнення результату;
- знаходження художньої інформації та способів вирішення інтерпретаційно-творчих завдань;
- здійснення самоконтролю та самооцінки на основі вольової дії.

О. Винославська, О. Бреусенко-Кузнецов, В. Зливков, А. Апішева, О. Васильєва під вольовою регуляцією розуміють «цілеспрямовану свідому дію, через яку людина планово здійснює обрану мету, підкоряючи власні імпульси свідомому контролю й трансформуючи дійсність у відповідності з задумом» (Винославська, Бреусенко-Кузнецов, Зливков, Апішева, Васильєва, 2005). Тобто якості та ознаки волі виявляються саме у вольових діях.

А. Браун вказує, що процеси регулювання навчання складаються з «планування і контролю пізнавальної діяльності, а так само перевірки результатів цих заходів» (Brown A., 1987). Р. Клюкве виділяє два види процесів, які здійснюють контроль і регулювання когнітивних процесів:

- оцінні процеси контролю, що «допомагають ідентифікувати задачу, над якою працює людина, перевірити і оцінити просування своєї роботи і передбачити яким буде результат»;
- виконавчі процеси регулювання, що спрямовані на «розподіл ресурсів для поточного завдання, визначення порядку кроків, які будуть прийняті для вирішення завдання, а також встановлення міри інтенсивності та швидкості виконання завдання [Kluwe, 1987, с. 33].

Р. Стернберг виділяє особливу групу метакомпонентів, виконавчих процесів, які «контролюють когнітивні компоненти, а так само дозволяють отримувати зворотний зв'язок з цими компонентами. Ці процеси охоплюють «планування, оцінку і контроль вирішення проблем», вибір форми презентації завдання, «свідомий розподіл уваги, організацію зворотного зв'язку тощо» (Sternberg, 1988, с. 72]. На думку Д. Ріглі, П. Шутца, Р. Гланца і С. Вайнштейна «метакогнітивні процеси включають планування і вибір стратегії, свідомий контроль за процесом навчання, виправлення помилок, аналіз ефективності пізнавальних стратегій і зміну поведінки, коли це необхідно» (Ridley, Schuts, Glanz, Weinstein, 1992; Taylor, 2002, с. 61).

В контексті дослідження регуляції процесу переробки інформації В. Боснюк виокремлює мимовільний та довільний інтелектуальний контроль. Мимовільний інтелектуальний контроль, вважає автор, є «ментальною структурою у складі метакогнітивного досвіду», що забезпечує оперативне виборче регулювання процесу переробки інформації на «субсвідомому рівні». Дія цього контролю виявляється в «обсязі ментального сканування, особливостях структурування ментальних репрезентацій ситуації, гальмуванні імпульсивності у процесі пошуку рішення», «підключенні до процесів переробки інформації категоріального досвіду, імпліцитної навченості тощо» (Боснюк, 2013). Довільний інтелектуальний контроль, на думку автора, виступає у вигляді «ментальних структур, що зумовлюють можливість різних форм рефлексії (аналіз основ власної інтелектуальної діяльності, прогноз передбачуваних наслідків, ретроспекцію, планування, оцінку тощо)» (Боснюк, 2013).

Підсумок опрацювання структури музично-інтелектуальних умінь передбачає наглядну презентацію співвідношення кожного компонента з певною групою виділених умінь (Див рис. 1. 9).

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у науковій статті та висвітлені у доповідях на міжнародних наукових конференціях (Лоу Яньмей (2020); (Лоу Яньмей (2023)).

Висновки до 1 розділу

У результаті теоретичного аналізу наукових джерел з питань сутності поняття «інтелектуальні уміння» та змісту «музично-інтелектуальних умінь» зроблено наступні **висновки**:

Розбіжності у трактуванні феномену «інтелект» представниками різних наук криються на двох підходах: розумінні сутності інтелекту стосовно наявності чи відсутності загального чинника, та на протилежному- розуміння генетичних витоків феномену дослідження (вроджена, незмінна здатність, чи динамічне новоутворення, яке розвивається в процесі навчання, трансформується на основі досвіду та сприяє ефективній адаптації особистості до мінливого середовища).

Трактування вченими досліджуваної категорії тісно пов'язана з двома факторними теоріями інтелекту, багатофакторні та однофакторні. Однофакторні теорії базуються на припущенні про наявність певного елемента когнітивної системи, що відповідає за успішність виконання відповідної частини завдання. Підґрунтям багатофакторних теорій інтелекту являється умовивід вчених про те, що, по-перше, інтелект зумовлюється великою кількістю факторів, по-друге, індивідуальні особливості інтелекту не виступають в якості постійного інваріанта, а виробляються у процесі розвитку та за певних умов.

Інтелект ми трактуємо, як універсальне інтегральне утворення психічних та розумових функцій суб'єкта, що пов'язане з особливостями сприйняття суб'єктом навколишнього світу, характеризується особливим типом організації предметно-специфічних знань та ефективними стратегіями досягнення результатів цілепокладання.

Незважаючи на те, що деякі вчені ототожнюють поняття інтелекту та мислення, - хочемо наголосити на їх розбіжність. По-перше, мислення – це позначення розумової діяльності людини, інтелект є здатністю до цього

процесу. По-друге, мислення – це процес пізнавальних можливостей, а інтелект – складна динамічна структура. У той же час, мислення як базовий компонент інтелекту здатне розвиватися одночасно з ним.

До базових властивостей інтелекту належить: рівневі властивості оперативної та довгострокової пам'яті, обсяг уваги, компетентність у певній змістовній сфері діяльності; комбінаторні властивості щодо формування різного роду інформаційних зв'язків; здатність до комбінування компонентів досвіду; процесуальні властивості в рамках використання прийомів і стратегій в процесі реалізації інтелектуальної діяльності; регуляторні властивості, що характеризують перебіг ефективної координації психічної активності.

Інтелектуальні вміння ми розуміємо як психічні та розумові новоутворення, у яких закріплюється набутий інтелектуальний досвід та реалізується можливість постійного їх використання.

Музичний інтелект – незалежний автономний інтелект, тісно пов'язаний з іншими видами інтелекту, в основі якого лежить універсальна мова музики, він характеризується особливим типом організації музично-теоретичних знань та ефективними стратегіями досягнення результатів виконання, створення та сприйняття музичних творів.

Основу музичного інтелекту складає вміння створювати, інтерпретувати або сприймати образ музичного твору на основі музично-слухових, сенсорно-перцептивних, уявлених здібностей, та певної поінформованості в галузі музичного мистецтва.

Музично-інтелектуальні вміння - психічні та розумові новоутворення, у яких закріплюється набутий художньо-аналітичний, музично-виконавський досвід та реалізується можливість постійного їх використання під час сприйняття, інтерпретації та створення музичного тексту.

На основі теоретичного аналізу наукових джерел виявлено *чотири групи музично-інтелектуальних умінь*: музично-інтенціональні, когнітивно-

продуктивні, адаптивно-варіативні, художньо-рефлексивні. Кожній групі умінь належить відповідний *компонент структури музично-інтелектуальних умінь*, який забезпечують ефективність музично-виконавської діяльності: інтенціонально-ціннісний, музично-когнітивний, адаптивно-діяльнісний та художньо- організаційний.

Інтенціонально-ціннісний компонент окреслює вектор свідомості студента на музичний образ, художню ідею, взагалі на його ставлення до змісту або явищ музичної діяльності.

Музично-когнітивний компонент структури інтелектуальних умінь ґрунтується на когнітивно-продуктивних уміннях теоретичного та методичного характеру та забезпечує зберігання, впорядкування і перетворення художньої інформації, або виконавського досвіду»

Адаптивно-діяльнісний компонент структури музично-інтелектуальних умінь виражається в спрямованості студента на комбінування вивчених та відомих способів діяльності, переміщення засвоєних способів діяльності в нові умови.

Художньо-організаційний компонент структури музично-інтелектуальних умінь орієнтований на регуляцію музично-виконавської та музично-просвітницької діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва на основі коригування процесу переробки інформації, послідовності використання певних прийомів та операцій, здійснення самоконтролю та самооцінки на основі вольової дії.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Теоретико-методичні підходи та принципи формування музично-інтелектуальних умінь у здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки

Традиційна педагогічна освіта України та Китаю, в якій склалися принципи та підходи щодо забезпечення процесу підготовки вчителя музичного мистецтва та викладачів закладів мистецької спеціалізованої освіти сьогодні в нових умовах соціокультурних змін потребує трансформації. У наш час, особливо в Україні, склалася ситуація, за якої **викладач музичного мистецтва та вчитель закладів мистецької спеціалізованої освіти** змушені здійснювати професійну діяльність у невідомих раніше економічних, соціальних і психологічних умовах, спричинених глобальними змінами. Якщо раніше впродовж багатьох років можна було працювати за одними й тими самими стандартами, викладаючи роками напрацьований матеріал, то нині підходи до фахової діяльності вчителя багато в чому змінилися: постає потреба у спеціалістах, які легко адаптуються до будь-яких змін, помічають сучасні тенденції, швидко опановують новітніми методами і технологіями та впроваджують їх у педагогічну діяльність.

В умовах, коли інформація швидко застаріває, з'являються нові освітні технології постає потреба в оволодінні студентами в процесі навчання уміннями щодо аналізу інформації та її викладу; логічної побудови умовиводів та обґрунтованої аргументації. Ці уміння пов'язані між собою у реальному процесі інтелектуальної діяльності як у широкому, так і у вузько-спеціалізованому значенні.

У педагогіці існують такі підходи: системний, особистісний, діяльнісний, культурологічний, антропологічний тощо. Безумовно, всі ці підходи мають місце в практиці вчителя або викладача різних галузей знань з тією різницею, що через змістовні особливості предмета на перший план виступає той чи інший підхід. Так, у галузі музичного мистецтва значущим є культурологічний підхід, що ґрунтується на аксіології – «вченні про цінності та структуру цінностей світу».

Однак у контексті теми дисертаційного дослідження наша увага більшою мірою буде приділена інноваційним підходам, які, на наш погляд, можуть стати методологічною базою формування музично-інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти, а отже запорукою їхньої конкурентоспроможності та успішної майбутньої професійної діяльності. Принципи, які будуть розглянуті в контексті визначеного підходу, являють собою найзагальніші керівні положення, в яких виражені вимоги до змісту, організації та методики експериментального навчання в межах дисертаційного дослідження. Вони мають характер найзагальніших вказівок, що регулюють процес навчання і забезпечують його відповідність положенням педагогічної науки. Усі принципи навчання пов'язані між собою, тому їх можна подати як цілісну систему, що складається із сукупності змістовних і процесуальних принципів. У найзагальнішому вигляді систему педагогічних підходів і відповідних їм принципів ми представляємо у вигляді такої схеми (див. рис.2.1):

Підходи	Принципи
Феноменологічний	проблемності; екстенсії; периферійності
Художньо-ментальний	інтелектуальної мобільності інтроспективності.
Системний	цілісності, структуризації, конструктивної взаємодії
Процесуально-діяльнісний	інтелектуально-стильового функціонування, інтелектуально- стильової варіативності

Рис. 2.1.

Феноменологічний підхід розглядає інтелект як особливу форму змісту свідомості. Засновником цього підходу є В. Колер, який висунув твердження щодо вмінь у контексті «інтелектуальної поведінки», а саме: виникнення рішення, що пов'язане з «набуттям досвіду сприйняття нової структури, в якій виокремлюються співвідношення між елементами проблемної ситуації, що важливі для її розв'язання» (Kohler, 1920). Таке рішення, вважає вчений, виникає раптово, на основі «практично миттєвого переструктурування образу вихідної ситуації» (Kohler, 1920).

«Феноменологія» у філософському контексті – особливий напрямок досліджень, пов'язаний з іменами Е. Гуссерля, М. Мерло-Понті, М. Хайдеггера. Слід зазначити, що вперше модель інтелекту була представлена В. Колером у контексті проблеми організації «феноменального поля свідомості». У широкому значенні «феноменальне поле» включає досвід, думки, бажання та спонукання, поведінку, образи, ідеї, відчуття, почуття, уявлення. Л. Кавун зауважує, що виникнення рішення в інтелектуальній діяльності пов'язане з появою нової структури, яка ґрунтується на осмисленні співвідношень елементів проблемної ситуації. Основний вектор, яким йде перебудова образу ситуації, – це його перехід до «простого, ясного, розчленованого, осмисленого образу, у якому в

повному обсязі відтворюються всі основні елементи проблемної ситуації» (Kavun, 2009).

Феноменологічний підхід, таким чином, акцентує увагу на унікальній точці зору суб'єкта, на його особистісній інтерпретації подій або явища. Феноменологічний підхід у музичній педагогіці сьогодні набув особливої популярності. Саме у музичній психології в контексті феноменологічного підходу розглядається методика музично-виконавської діяльності.

Сьогодні стає очевидною проблема, що пов'язана з недостатньою ґрунтовністю розуміння молодими виконавцями художнього змісту музичного твору, який виконується, як наслідок, спостерігається домінація технічних та технологічних аспектів виконання. Тому музиканти та педагоги все частіше звертаються до нових педагогічних принципів та підходів у пошуку засобів удосконалення інтелектуальної складової в процесі інтерпретації та виконання музичних творів, розуміння сенсу, закладеного в тому чи іншому музичному творі.

Таким досить новим підходом у галузі музичного мистецтва сьогодні є феноменологічний підхід. Феноменологічне вчення Е. Гуссерля відіграло важливу роль взагалі у становленні системи інтерпретації музики. Новим способом її розгляду став не теоретичний, а феноменологічний аналіз, спрямований не стільки на аналіз музичного твору, скільки на процеси музичного мислення, що визначають його художній зміст. Отже, феноменологічною установкою свідомості стає виявлення елементів музичного пізнання, і навіть відповідних йому «музично-сміслових станів» (Хайдеггер, 2012). М. Хайдеггер вважав, що розуміння сенсу тексту має «передбачати ...попередній зв'язок інтерпретатора із змістом тексту», який повинен «входити в дослідження з власним розумінням і судженням» (Хайдеггер, 2012). Однак, вказував учений, інтерпретатор повинен «ставити під питанням своє розуміння,

оскільки процес розуміння неминуче включає в себе пошук компромісу», а створення нової концепції у виконанні має регулюватися «рамками авторського тексту і стильовими особливостями композитора» (Хайдеггер, 2012).

Згідно цієї думки Т. Іванніков, вказуючи на «новітні проєкції феноменології музики», підкреслює таке: «... траєкторія феноменології ...багато в чому залежить від відчуття, емоції, афектів, почуття, переживань, художніх образів, асоціацій» (Іванніков 2017)

З огляду на свідомість та певну «організованість системи знань» індивіда (в контексті феноменологічного підходу) вивчав феномен «інтелекту» ще Р. Глезер (Glaser, 1984). Учений стверджує, що «рівень цієї організованості засвідчує інтелектуальну компетентність особистості, яка презентує її як професіонала». Але, засвідчує Р. Глезер, така «база знань є складною організованою структурою семантичних відомостей і правил їх застосування, які пов'язані між собою» (Glaser, 1984). Таким чином, у процесі роботи над інтерпретацією музичного твору, виконавець-майбутній учитель та викладач безумовно звертається до музичного аналізу. Однак у межах феноменологічного підходу він має спиратися на «мислення і переживання, на об'єктивне і суб'єктивне сприйняття, на взаємодію раціональності та ірраціональності» (Копелюк, 2019).

Порівнюючи традиційний (музично-теоретичний) і новий (феноменологічний) способи аналізу музики, І. Коновалова та Т. Іванніков зазначають, що перший «спрямований на об'єктивне сприйняття інформації, в той час, як другий спирається на суб'єктивно-чуттєве сприйняття» (Коновалова, 2007). Таким чином, вказаний підхід спрямований на спостереження за інтерпретаторською свідомістю виконавця, на аналіз механізмів відтворення та переживання музикантом об'єктивних складових музичного твору (форма, мелодія, ритм тощо). Приєднуючись до думок вчених, ми маємо стверджувати, що особливість феноменологічного підходу полягає в

можливості наблизитися до почуттів і переживань інтерпретатора, які беруть витоки в ірраціональній сфері.

Кожен виконавець відтворює музичний твір на основі своїх особистісних уявлень, уяви, емоційного та інтелектуального досвіду, технічних умінь. Проте інтерпретація має залишатися в рамках авторського тексту і виконавських традицій. Тому важливе завдання виконавця завжди залишатиметься у знаходженні балансу між авторським задумом і особистісним сприйняттям музичного твору. Координаційна дія у вирішенні цього виконавського завдання знаходиться в межах феноменологічного підходу, який складає сьогодні основу методології інтерпретації. Його актуальність полягає в тому, що він спрямований на суб'єктивно-ірраціональну сферу переживань, розуміння яких надає змогу наблизитися до змісту музичного твору. Здійснюючи «феноменологічну редукцію, ми звільняємо свідомість від усіх зовнішніх передумов художнього твору, наближаючись до... смислів, які виникають у процесі вслуховування» (Husserl, 1994).

Аналіз літературних джерел у царині інтерпретації музики дає право стверджувати, що хоча феноменологічний підхід у музичній педагогіці набуває дедалі більше прихильників, розуміння його змісту різняться. Важливо зазначити, що цей підхід насамперед дає змогу виявити сутність і внутрішній сенс явищ, тому феноменологія в інтерпретації музики означає досягнення і вираження сенсу музики.

Підбиваючи підсумки, зазначимо, що використання феноменологічного підходу в музичному мистецтві надає можливість інтерпретатору:

- вирішувати проблеми, пов'язані з розумінням змісту музики;
- наблизитися до сенсу через феномен сприйняття;
- пізнати емоції, що виникають на основі переживань.

Серед принципів, що забезпечують реалізацію феноменологічного підходу, ми виокремлюємо:

- принцип проблемності;
- принцип екстенсії;
- принцип периферійності.

У контексті застосування *принципу проблемності*, слід згадати про таку вказану багатьма вченими залежність: якщо учнів ставити перед необхідністю розв'язувати навчальні проблеми, включати їх у розв'язання проблем, у пошук нового знання, то в процесі такої діяльності в них розвиваються самостійність, критичність, а отже, і високий рівень розвитку інтелектуальної та мотиваційної сфер. Учені висувають такі вимоги щодо використання в педагогічній практиці принципу проблемності:

- враховувати рівні розвитку інтелектуальної сфери студентів;
- використовувати в ході індивідуальних занять вправ, завдань, що спрямовані на розвиток у студентів творчих здібностей, пізнавальних умінь та інших складових інтелектуальної сфери;
- створювати проблемні ситуації з урахуванням пізнавальних та музичних можливостей особистості студента;
- систематично здійснювати аналіз результативності педагогічних впливів щодо розвитку інтелектуальної сфери.

Логіка проблемного навчання передбачає наступний алгоритм розв'язання проблемних ситуацій: виявлення суперечності (створення проблемної ситуації), формулювання завдання, висування гіпотез, пошук способів розв'язання завдання, розв'язання завдання, перевірка результативності виконання завдання, формулювання висновків, застосування отриманих знань та досвіду в нових умовах.

Слід у контексті феноменологічного підходу відзначити ще два принципи, на які вказує Т. Іванніков і які будуть нами застосовуватися в подальшій експериментальній роботі – принцип екстенсії та принцип периферійності.

Принцип екстенсії передбачає «розширення явища, його перехід із царини інтенсивного, активного, динамічного аналізу у фазу екстенсивного, пасивного, осмислення музики» (Опанасюк, 2018).

Принцип периферійності покликаний актуалізувати «узагальнювальні образно-сміслові інтенції» давно сформованих музичних явищ, що репрезентовані в новому розосередженому «смісловому полі» (Іванніков, 2018). Механізми реалізації зазначених принципів детально будуть описані в наступному розділі дисертаційного дослідження.

У контексті формування інтелектуальних умінь феноменологічний підхід не є універсальним. Він не включає в себе аналіз форми, характеристику засобів музичної виразності, логіку розвитку динаміки та драматургії твору. Даний підхід забезпечує функціонування лише першої складової компонентної структури музично-інтелектуальних умінь – музично-інтенціональної.

Другу складову компонентної структури музично-інтелектуальних умінь (когнітивно-продуктивну) **забезпечує художньо-ментальний підхід**. Характеризуючи мистецьку ментальність, О. Реброва вказує на феномен, що «синтезує уявлення про картину світу, тип мислення з художньо-семантичними ресурсами мистецтва у творчих процесах на основі культурно-історичних, етнонаціональних, освітньо-професійних мистецьких чинників», які «спрямовують формування індивідуального мистецького досвіду та емоційно-духовної налаштованості особистості відповідно до мистецьких цінностей народу, мають власні модули - атрибутивні й процесуальні» (Реброва, 2013). Ментальність особистості майбутнього вчителя музики Т. Пляченко, Н. Соболю розглядають як «стійку систему його внутрішніх глибиннопсихічних соціокультурних настанов», що формуються та змінюються як під впливом зовнішніх впливів, так і «шляхом внутрішньо зумовленого саморозвитку». Саме такі установки «визначають спрямованість музично-виконавської діяльності студента» (Соболь, 2017). Успішність діяльності майбутнього вчителя

музичного мистецтва багато в чому визначається комплексом психолого-педагогічних механізмів навчання, яким студент оволодіває в процесі музично-інструментальної підготовки. При цьому студент повинен усвідомлювати, що і надалі він здійснюватиме персоноцентричний вплив на тих, хто вчиться, а результативність його майбутньої діяльності залежить від стилю спілкування, що виражає його ментальні установки.

Визначальним при розгляді художньо-ментального підходу в процесі формування музично-інтелектуальних умінь є розуміння того, що складовими музичної освіти є не нагромадження конкретної музично-теоретичної, музично-історичної чи методично-технологічної інформації, а адаптаційно-діяльнісні уміння чи моделі поведінки, що проявляються на рівні особливостей сприймання, процесів оцінювання у навчальній чи майбутній педагогічній діяльності студента. Ці моделі поведінки розглядаються вченими як «установки», причому, не в спрощеному значенні (намір або спонукання до дії), а як «особливого роду «попередня налаштованість» індивіда, тобто функціонування в якості певного модусу особистості, який охоплює всю сферу психічного» (Максименко, Зливков, Кузікова, 2015). Такі модуси, на думку дослідників Д. Максименка, В. Зливкова, С. Кузікової, впливають на: сприйняття людиною навколишнього її світу, оцінку світу та його проявів – у природній, соціальній, духовній та інших галузях; схильність до дії в той чи інший спосіб у конкретних обставинах» (Максименко, Зливков, Кузікова, 2015). У цьому питанні важливо враховувати, що впродовж усього життя суб'єкт стикається з багатьма джерелами впливу на особистість: суспільство, політика, культура, засоби масової інформації, освіта тощо. Проте головним залишається особистий вибір: установки, які він сприймає, приймає і культивує в ході особистісного становлення людини. Важливим є вміння особистості зберігати або формувати власну відповідальну позицію, його активність у здійсненні своїх життєвих планів.

Взагалі ментальний підхід у навчанні розглядається вченими як спрямованість на вчення, що реалізується під керівництвом викладача:

- про універсальну логіку операцій мислення;
- про ступінь осмисленості дій студентів;
- про стійкість переконань, настанов, внутрішніх обґрунтувань студентів при зіткненні з різного роду зовнішніми обставинами.

Така «ментальна логіка» формує глибоку усвідомленість суб'єктом усього, що відбувається. При цьому вчені вважають, що навіть якщо «підставою для реакцій і дій суб'єкта є відомі зовнішні обставини, то і вид реакції на будь-які події зумовлені вже заздалегідь заданим внутрішнім (ментальним) ставленням до таких подій із певної ментальної підстави» (Андрущенко, Передборська, 2009).

Сьогодні в музичній психології та педагогіці (Т. Гарасимюк, В. Драганчук, Г. Джулай, Н. Воронова, В. Погорела) широко використовують термін «музична ментальність» (Гарасимюк, Драганчук, 2012). Так, Г. Джулай, характеризуючи зміст музичної ментальності, обумовлює її «соціальними умовами життя суспільства, відображенням суспільних видозмін, детермінацією національних, світоглядних та ідеологічних принципів, що характерні для певної історичної епохи» (Джулай, 2003).

Н. Воронова, В. Погорела характеризують музичну ментальність як «складний соціокультурний феномен», що включає в себе «різноманітні музичні і загальнокультурні пласти духовності певного народу, нації, соціальної групи, індивіда». Але вчені вказують також на універсальне значення таких складових музичної ментальності, як «музичне сприйняття, музичне мислення і музичні стереотипи» (Див. рис. 2.2). Музична ментальність виступає як «базова засада сприймання творів музичного мистецтва і необхідна умова засвоєння музичної системи певного народу у конкретний історичний період його

розвитку», а також «продукування певного типу ставлення людини до даної музичної системи» (Воронова, Погорела, 2017).



Рис. 2.2

Т. Гарасимюк також підкреслює, що «музична ментальність впливає на соціальні процеси життя суспільства та суспільні видозміни ...» Вона вказує, що «музична ментальність тісно пов'язана з національною ментальністю того чи іншого народу» (Гарасимюк, Драганчук, 2012). Вчена вважає, що «музична ментальність» є одним з «ключових факторів впливу» на здобувачів у процесі формування музично-інтелектуальних умінь. На думку вченої ментальність уявляє собою «спосіб мислення», «музичну призму, через яку людина дивиться на цей світ і на себе в цьому світі» (Гарасимюк, Драганчук, 2012). В своїх роботах вчена також вказує на особливу роль зазначеної категорії «у вихованні музикальності, зумовленої національно-ментальними основами» (Гарасимюк, Драганчук, 2012).

Реалізація художньо-ментального підходу в процесі формування музично-інтелектуальних умінь є багатоплановим процесом, що вимагає систематизації знань, умінь і навичок. Навчання, в контексті художньо-ментального підходу, являє собою особливу методику, де загальноприйняті знання отримують теоретичне обґрунтування, включаються в систему навичок, перетворюються на апарат пізнання. З огляду на точку зору О. Ребрової та молодих китайських науковців щодо розуміння «мистецької ментальності» та «мистецько-ментального досвіду», як «набутого протягом навчання цілісного комплексу професійних якостей, концентрації творчих ресурсів та суспільно-ціннісних орієнтацій у сфері мистецтва», вважаємо за доцільне у контексті впровадження

у процес формування музично-інтелектуальних умінь художньо-ментального підходу звернути увагу на такі **принципи**:

- інтелектуальної мобільності;
- інтроспективності.

Принцип інтелектуальної мобільності визначається вченими як «інтегративна якість особистості», що характеризує готовність індивіда «швидко знаходити, аналізувати та продуктивно застосовувати зростаючі потоки інформації; продукувати нові ідеї й толерантно сприймати нововведення; оперативно обирати ефективні способи виконання завдань як репродуктивного, так і творчого характеру; швидко змінювати види та форми інтелектуальної діяльності без зниження результативності останньої» (Міхненко, 2016).

Інтелектуальна мобільність майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті фортепіанної підготовки являє собою динамічну інтегративну багаторівневу характеристику студента, у якій можна виокремити такі навички та вміння:

- пізнавально-діяльнісні (вміти швидко вивчити музичний текст напам'ять, грамотно прочитати новий текст, вміти ширити знання із суміжних дисциплін, переробляти інформацію, впроваджувати теоретичні знання в процес осмислення та інтерпретації музичної інформації чи нотного тексту;

- творчо-креативні, які передбачають реалізацію індивідуального бачення музичних явищ і процесів у музично-інтелектуальній діяльності, самовираження та імплементацію творчих здібностей під час імпровізації, складання аранжувань, акомпанементу;

- рефлексивно-аналітичні, що відображають здатність до критичного мислення, ставлення до об'єктів музично-педагогічної дійсності (до тих, хто навчається в процесі проходження педагогічної практики, музики, до методики викладання, до самого себе);

- уміння організувати вольові прояви сприятливим чином для виконання музичного твору (чітке формулювання художнього або технічного завдання, самоорганізація, сценічна витримка, звукова реалізація слухових передчуттів, виконання творчих завдань у нетрадиційний спосіб);

- художньо-комунікативні, що характеризують уміння контактувати з музичним текстом, слухачами різних вікових груп, пристосовуватися під час проведення музично-вербальної презентації до нових умов;

- інформаційно-технологічні, що забезпечують можливість отримання, опрацювання, обробки, інформації в електронному форматі, а також складання слайд-шоу та онлайн-презентацій.

Особливу увагу в контексті реалізації даного принципу ми звертаємо на підтримання мотивації студентів до пізнавальної діяльності, яка, на наш погляд, є одним із найважливіших чинників формування інтелектуальної мобільності. У процесі активної пізнавальної діяльності мобільність стає формою існування інтелектуального потенціалу, яка дає змогу майбутньому вчителю музичного мистецтва самостійно формувати свою освітню траєкторію.

Як логічне продовження реалізації принципу інтелектуальної мобільності є **принцип інтроспективності**, орієнтований на мотиваційно-смісловий розвиток студентів. Цей принцип спирається на методи, що «ініціюють смислоутворення» (Туриніна, 2018). Інтроспекція включає в себе «смісловий розвиток особистості того, хто навчається», який осмислює «життєву дійсність у безпосередньому особистому досвіді» (Лепетюха, 2023).

Основні властивості інтроспекції включають:

- досвід суб'єкта в контексті вольової або ініціюючої концентрації уваги на змісті музичного об'єкта, явища тощо;

- емоційну спрямованість суб'єкта на музичний об'єкт або явище музичного мистецтва, що формує у студента особистісне ставлення до навчального змісту або твору.

Переходячи до розгляду наступного підходу, зазначимо, що міждисциплінарні зв'язки, на думку Л. Теряєвої є педагогічною категорією для позначення «синтетичних, інтегративних стосунків між музичними дисциплінами та процесами, що знайшли своє відображення у змісті, методах і формах навчального процесу для виконання навчальної, розвивальної та виховної функцій» (Теряєва, 2015).

Проблема перегляду самої концепції міждисциплінарності та проведення на засадах **міждисциплінарного підходу** комплексних наукових досліджень у царині соціально-гуманітарного знання особливого значення набула в науці на рубежі ХХ-ХХІ ст. Така тенденція виправдана неможливістю розв'язати низку проблем у контексті реформування освіти в суворих дисциплінарних межах. Термін «міждисциплінарність» тісно перегукується з такими поняттями, як «полідисциплінарність» (П. Гальвані, С. Зелінський, О. Паламарчук, О. Реброва, Е. Янч), «мультидисциплінарність» (М. Бойченко, Г. Васьковська, Т. Коваль, Н. Кьон, А. Линенко, Г. Ніколаї) і трансдисциплінарність (О. Кушнір, О. Лебідь, О. Паламарчук та ін.).

Формування музично-інтелектуальних умінь на засадах міждисциплінарного підходу було зумовлено особливостями дифініції дослідження, що виражається в активності свідомості, прагненні до конструювання та реконструювання власного інтерпретаційного досвіду. Ми спирались на той факт, що міждисциплінарний підхід у науковому пізнанні вченими не зводиться лише до розгляду певного явища з різних галузей науки (хоча такий підхід також використовувався, наприклад, під час розгляду особливостей інтерпретації прелюдій Ф. Шопена ми враховували знання, здобуті на теоретичних дисциплінах у контексті характеристики образів епохи романтизму, а також властивих даному напрямку у музиці засобів музичної виразності, принципів формотворення тощо).

Поняття «міждисциплінарність» має й інші змістовні наповнення. У статті «Епістеміологія міждисциплінарних відносин» Ж. Піаже розрізняє кілька форм взаємодії дисциплін:

- мультидисциплінарність, як доповнення однієї дисципліни іншою;
- інтердисциплінарність - взаємодія дисциплін;
- трансдисциплінарність, як «побудова інтегральних пізнавальних структур», (Piaget, 1972).

Наведемо приклад реалізації такої моделі організації освітнього процесу. Загальне завдання – підготовка спільного проєкту студентами всього курсу; приватні завдання для кожного окремо взятого студента включали розробку художньої ідеї, визначення кінцевого продукту, складання плану реалізації проєкту, вибір виду презентації проєкту, підбір музичного матеріалу, складання художнього тексту, підбір ілюстрацій, слайдів, відеоряду, монтування наочного матеріалу, вивчення та виконання музичних творів для інтердисциплінарної роботи – підготовку спільного проєкту студентів. Науковці наголошують на тому, що мультидисциплінарність, є характеристикою такого дослідження, коли якийсь «феномен чи об’єкт вивчають одночасно та з різних боків кілька наукових дисциплін», а «трансдисциплінарність характеризує такі дослідження, що проходять крізь вектори багатьох дисциплін та виходять за межі конкретних дисциплін», тим самим створюючи холістичне (цілісне) бачення предмета дослідження (Ковтун, 2013).

Насамперед необхідно з’ясувати термінологічний аспект поняття «міждисциплінарність». «Міждисциплінарність» у широкому сенсі А. Ковтун трактує так: «науково-педагогічна новація, яка породжує здатність побачити, розпізнати, сприйняти те, що є недоступним у межах окремо взятої науки з її специфічним, вузько зорієнтованим об’єктом, предметом і методами дослідження» (Ковтун, 2013).

Серед **принципів**, що забезпечують реалізацію художньо-ментального підходу, ми виокремлюємо:

- принцип енативізму;
- принципу інтелектуалізації.

Говорячи про філософський принцип **енативізму**, який ми використовуємо в рамках міждисциплінарного підходу, слід зауважити таке. На сьогодні в музичній освіті переважно використовуються принципи, що базуються на традиційному логічному пізнанні. Такі методи доцільні для вивчення формальних сторін музичної мови, історії та теорії музики, але вони недостатньо ефективні в інтелектуальному осмисленні та пізнанні специфічного емоційного змісту музики. Однією з рушійних ідей, на основі яких можливе сучасне розв'язання ситуації, що склалася, вважають науковці, є ідеї розвитку та адаптації «поєднання культурно детермінованих схем пізнавальної діяльності та онтологічної реальності реалізації власних освітніх інтересів особистості» (Александров, 2017). Ця ідея є витком філософської теорії енативізму, яка допомагає студенту «обрати власні координати професійного розвитку, краще усвідомити власну життєву озицію» (Александров, 2016).

В контексті даного принципу вченими розглядаються умови, при яких здобувач стає «суб'єктом породження знань» не тільки в процесі навчання, а й в процесі майбутньої практичної діяльності. В контексті теорії енативізму Д. Александров наводить цікаве порівняння студентів, які можуть бути чи «посудинами, які наповнюють певними знаннями чи факелом, що слід запалити й створити необхідні умови для його яскравого розгорання» (Александров, 2016). Енативізм в перекладі з англійської мови означає «дієве занурення індивіда в середовище», тобто спрямованість навчання на виявлення та «компенсацію відсутніх знань та умінь» з урахуванням його «майбутньої діяльності, складання цільної системи знань і умінь, що відповідають потребам суспільства, запитам часу», а також «узгоджуються зі здібностями та

інтелектуальними можливостями конкретного індивіда» (Александров, 2018). Виходячи з вищесказаного, завдання педагога у контексті принципу енативізма полягає в «збагаченні ментального світу студента», розкритті їх культурних горизонтів та «світоглядних засад» засобами опанування базових знань на основі міждисциплінарного підходу (Александров, 2016); (Александров, 2018). На підтвердження вказаного, енактивізм, за визначенням дослідників (Дж. Стюарт, О. Гапен, Ф. Томпсон, Е. Рош), являє собою міждисциплінарний погляд на людське пізнання, що інтегрує ідеї з різних галузей знань і досліджує «глибоку спадкоємність між розумом і життям, з урахуванням когнітивних процесів, які відбуваються у формі втілено-перцептивних керованих дій» (Schiavio, 2016).

Науковці виокремлюють три ключові види енактивізму: «сенсомоторний», «аутопоезісний» і «радикальний». А. Ное, К. О'Реган вказує на існування особливого «сенсомоторного знання», яке «виявляється тісно пов'язаним із нашим тілом і його активністю» (Ное, 2004).

Е. Томпсон, Х. Матурана, Ф. Варела (представники аутопоезісного енактивізму), продовжуючи дослідження основних положень енактивістського підходу, приділяють особливу увагу проблемам «зв'язку організму і середовища», тобто зв'язку «того, ким пізнається і того, що пізнається». Так, вчені підкреслюють, що «нервова система суб'єкта не відображає різноманіття дійсності, а конструює і створює світ згідно зі власною структурою» (Maturana, Varela, 2019). Пізнання розглядається як «втілена дія», що передбачає єдність суб'єкта і середовища. Д. Хатто (представник радикального енактивізму) вказує, що «ментальні репрезентації людини являють собою винятково продукти мови і культури і не можуть претендувати на статус вираження феноменального досвіду»... «вони не мають жодного наперед заданого змісту об'єктивної дійсності», разом з тим стверджує автор: «зміст не отримується, а конструюється» (Hutto, 2020).

Таким чином, інтелектуальні уміння, як динамічна структура, не можуть бути об'єктивно «вкладені викладачем у мислення студента», вони не копіюються, не передаються, а створюються в процесі переосмислення, вивчення, осмислення знань, досвіду та конструюються на базі особистісних якостей і здібностей.

Принцип енатевізму, в контексті формування інтелектуальних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва, пов'язаний з відмовою від «спрощених ідей» і звернений до «глибшого вивчення складного процесу пізнання емоційного змісту музики» та базується на твердженні про те, що пізнання й знання виникає в результаті динамічної взаємодії між «діючим організмом і навколишнім середовищем» (Varela, Thompson, Rosch, 1991).

Сучасне розуміння **принципу інтелектуалізації** сьогодні не зводиться до нагромадження знань і механічного використання інформаційно-комунікативних та комп'ютерних технологій. Головний акцент має стояти на її якісній перебудові, в основі якої стоїть сприйняття «нових картин світу» та «способів взаємодії з реальністю» (Фоміна, 2016). Є. Фоміна, на основі актуалізації досвіду А. Субетто, виокремлює основні ознаки інтелектуалізації освіти, до яких відносить:

- фундаменталізація та універсалація освіти (посилення взаємозв'язку теоретичної та практичної підготовки студента);
- ноосферизація освіти (інтелект сучасної людини має перейти зі стану «розуму - для - себе» до стану «розуму - для - Біосфери, Землі, Космосу», він має стати «ноосферно-біосферним і це – завдання нової парадигми інтелектуалізації освіти») (Фоміна, 2016);
- гуманізація освіти (єдність загальнокультурного, соціально морального та професійного розвитку особистості);
- креатизація освіти (здіяння ігрових технологій, створення креативного середовища, навчання людини креативних основ творчої роботи);

- індивідуалізація (формування усвідомлюючої, мислячої особистості, яка розуміє свою природу і займає активну позицію в соціальному житті);
- «інформатизація інтелектуалізації освіти» (поєднання освітнього та дослідницького процесів) (Фоміна, 2016).

Наступний, **системний підхід** у контексті теми дослідження цікавить нас з точки зору головних його характеристик. Спираючись на семирівневу характеристику системного підходу (Шабанова, 2014), виокремимо деякі з них, які вважаємо найбільш важливими в межах нашого дослідження.

Перша характеристика – положення системного підходу свідчить, що будь-який предмет, ситуацію чи явище слід розглядати як цілісне утворення (наприклад, художньо-образна характеристика музичного твору загалом, який можна розкласти на частини (виокремлення частин, фраз, інтонацій або гармонійний аналіз фактури тощо)). Цілісна система існує як елемент множини, тому під час вивчення явищ, у нашому випадку музичних, необхідно орієнтуватися на всі суттєві її ознаки (жанрово-стильові особливості, прийоми звуковидобування, педалізації, динаміка розвитку твору, текстові символи музичних творів).

Друга характеристика – положення системного підходу свідчить, що, з одного боку, кожна система є структурою, яка складається з інших, більш малих частин по відношенню до неї, що являються між собою взаємопов'язаними елементами. З іншого боку, система уявляється вкладеною в іншу (більшу систему-метасистему) та являється одним з її елементів. Тим самим, системний підхід базується на доцільності, всебічності відображення явищ через системи. Процес музично-інструментальної підготовки студентів, з одного боку, є системою. Але в контексті системи підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, вчителя закладів мистецької спеціалізованої освіти процес музично-інструментальної підготовки студента є підсистемою загальної музичної освіти, а музична освіта, як самостійна система є

підсистемою по відношенню до метасистеми - освіти молоді загалом.

Третє положення системного підходу полягає в тому, що для досягнення певних (у нашому випадку – художньо-освітніх) цілей необхідно добирати або конструювати систему з урахуванням можливостей виконавця, цільової установки, умов функціонування системи та характерних особливостей цілепокладання, з метою знаходження найоптимальнішого варіанта використання системи. Наприклад: мета – реалізація ідеального слухового уявлення музичного твору. У процесі виконання спостерігаються виконавські технічні незручності під час виконання стрибків. Не слід у цьому разі досліджувати систему, припустимо, «будова інтервалів», «звуковиразні засоби або динаміка»: цільова установка в даному випадку полягає в організації технічного апарату. Тому слід сконцентрувати увагу на систему – «робота над технікою», підсистемою якої є більш дрібні системи: «м'язово-рухові можливості студента», «рухова активність і артикуляція», «артикуляційні та ритмічні варіанти роботи над технічними складнощами виконання».

Четверте положення системного підходу полягає в тому, що у процесі функціонування система не залишається незмінною. Вона може оновлюватися, змінювати свої властивості, що зумовлено тим, що перебіг станів, у яких функціонує система, може стати настільки істотним, що колишні властивості структури перестають відповідати новим ситуаціям. Так, наприклад, добре вивчений твір, виконання якого задовольняло і студента, і викладача, за певний час, за автоматичного та неусвідомленого повторення, стає невлучним у виконанні. Прикладом змін при «оновленні системи» за певних умов є «втрати» за сценічного хвилювання: успішна імпровізація в класі та її спрощений варіант звучання під час залікового виступу; різне звучання твору в ансамблі під час зміни одного з партнерів. У цих ситуаціях властивості певної сформованої структури змінюються внаслідок зміни умов, у яких система існувала раніше.

П'яте положення системного підходу полягає в опорі на індукцію і синтез як на основні методи діяльності. Це положення свідчить про дії, які здійснюються з опорою на реалізований позитивний або негативний досвід, синтезуючи його. Стосовно теми нашого дослідження це положення системного підходу дає змогу розглядати процес формування інтелектуальних умінь у ситуативно-обумовленому та варіативному ракурсах. Взагалі, вважає Ю. Шабанова, системний підхід «передбачає постійне врахування і використання в процесі пізнання і практичної діяльності закономірних зв'язків, властивих системам» (Шабанова 2014).

Основні принципи системного підходу, на які ми спиратимемося в експериментальному дослідженні, – це:

- **принцип цілісності**, що дає змогу розглядати одночасно систему як єдине ціле і водночас як підсистему для вищих рівнів. Цей принцип О. Кустовська називає «принципом єдності, зв'язаності і модульності» та вказує, що він передбачає «абстрагування від зайвої деталізації за умови збереження можливості адекватного опису системи» (Кустовська, 2005);

- **принцип структуризації**, що дає змогу аналізувати елементи музичної системи та їхні взаємозв'язки в рамках конкретної організаційної структури підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва;

- **принцип конструктивної взаємодії** учасників педагогічного процесу, що включає: співробітництво викладача і студентів; задоволеність педагогічною взаємодією; переорієнтація діяльності викладача від технічно-інформаційної до художньо-організаційної діяльності.

Переходячи до розгляду наступного, **процесуально-діяльнісного підходу** в контексті формування музично-інтелектуальних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів закладів мистецької спеціалізованої освіти, слід звернути увагу на специфічні характеристики інтелекту загалом.

На підставі аналізу літературних джерел, слід зауважити, що інтелект розглядають не лише як психологічну характеристику індивіда, що відноситься до сфери його мислення, при цьому незмінно проявляється в певних ситуаціях та має певну процесуальність. Проте трактування вченими інтелекту в більшості випадків пов'язане з успішністю діяльності. Витоки такого розуміння укладені ще в дослідженнях Е. Торндайка. Висновки вченого зводяться до такого: досягнення суб'єкта «виникають унаслідок здійснення деяких процесів, ...вони походять від процесів, а не від здібностей. Шляхом впливу на ці процеси, шляхом їхнього тренування можна змінювати й досягнення» (Thorndike, 1940).

На противагу висловлюванню В. Хенмона, Р. Зіглера (Henmon, 1921; R. Siegler, 1981), які вказують на пріоритет знань в оцінюванні рівня інтелекту Е. Торндайк та Р. Мейлі стверджують, що «інтелект розуміється не як квазі стабільна даність, а як структурована сукупність інтелектуальних активностей» (Meili, 1981). Далі автор констатує таке: «тільки в когнітивній діяльності, в ході виконання інтелектуальних процесів можна оцінити і визначити сутність інтелекту» (Meili, 1981).

Розуміючи інтелект як процес або «динамічну характеристику людини», науковці застерігають, що інтелект є «характеристикою психічної (внутрішньої) діяльності, що виражається не через успішність розв'язання завдань та можливості навчання»... Саме «процесуальні особливості, які можна фіксувати під час виконання індивідом інтелектуальної діяльності, є проявом інтелекту, що розуміється як психічна активність» (Chan, 2003; Chan, 2008).

Також В. Рибалко, визначаючи механізми інтелектуального розвитку, вказує на «розвиток операційних структур інтелекту, в процесі якого розумові операції поступово набувають якісно нових властивостей, таких як:

- зкоординованість (взаємозв'язок і погодженість множини операцій);
- оборотність (можливість у будь-який момент повернутися до початку своїх міркувань, перейти до розгляду об'єкта з прямо протилежної точки зору);

- автоматизованість (мимовільність застосування), скороченість (згорнутість окремих ланок, «миттєвість» актуалізації) (Рибалка, 1996).

Інтелект, як відомо, більшістю дослідників розглядається в контексті успішної діяльності або «добре організованою базою знань». О. Буров, В. Рибалка, Н. Винник вважають, що «розвинений інтелект пов'язаний із процесом досягнення життєвої успішності (і навпаки)» (Буров (ред.), 2012).

На погляд О. Бурава труднощі в розумінні сутності інтелекту значною мірою викликані саме тим, що «міру або критерії його оцінювання багато хто поєднує з результатами діяльності, успішністю навчання» (Буров, 2012). Індивідуальні відмінності інтелектуальної продуктивності трактуються як прояви різних рівнів вираженості інтелекту. За такого підходу, вважає науковець, не береться до уваги сам процес інтелектуальної діяльності, не враховуються способи й варіанти розв'язування завдань, «інтелект і розумовий розвиток стають словами-синонімами, а розумові здібності з високими показниками тестів до хибного зведення інтелекту, який імпліцитно розуміють як розум, «розумова обдарованість», до показників інтелектуальних тестів» (Буров, 2012).

Таким чином, розгляд інтелекту, в контексті процесуального підходу, призводить до розуміння можливості його формування лише в процесі діяльності. У контексті цього О. Яковенко підкреслює таке: якщо розглядати процес формування інтелекту з погляду процесуально-діяльнісного підходу, то «індивідуально-психологічні особливості індивіда виступають в якості здібностей» (Яковенко, 2017). Саме тому багато вчених визначають сутність інтелекту через феномен здібностей (А. Біне, В. Діаборн, В. Хенмон). Такі підходи детально розглянуті нами в першому розділі дисертаційного дослідження. Вважаємо, що здібності (у нашому випадку – музичні), які визначають індивідуальні особливості студента, безумовно, мають відношення до успішності формування музично-інтелектуальних умінь. Але наведемо таку

ситуацію: студента, який має від природи розвинуту технічну моторику, не відчуває труднощів у процесі виконання складних пасажей, тобто впевнено виконує твір, але не володіє музично-художніми уявленнями про зміст цього музичного тексту не можна назвати таким, який володіє достатнім рівнем сформованості музично-інтелектуальних умінь. Або в іншій ситуації, коли студент несвідомо, але чітко виконує всі вказівки викладача, не розуміючи, при цьому, їхнього смислового навантаження; грає в цілому впевнено, але на переносить досвід навчання в подальші ситуації. В такій ситуації все одно неможна стверджувати, що його рівень музично-інтелектуальних умінь студента значно збільшився.

Або ще один приклад: студент опанував певною методикою роботи над складним пасажем, але не вміє перенести отримані знання на аналогічний вид завдання. Така ситуація є прикладом несвідомої, неглибокої діяльності студента, відсутності в процесі роботи над твором основних мисленнєвих операцій, невміння прогнозувати розвиток подій.

Такаим чином, наше уявлення про інтелект зводиться до орієнтації на характеристики даного феномена, що представлені в трудах О. Яковенко: «легкості, глибини та швидкості самостійного та осмисленого набуття знань та навичок, а також гнучкості їхнього використання». О. Яковенко вважає, що всі перераховані характеристики «відносяться до процесуальних, і саме вони є базовими, при оцінюванні інтелекту» (Яковенко, 2017).

Процесуально-діяльнісний підхід щодо розуміння інтелекту дає змогу пояснити незалежність його рівня від змісту інтелектуальної діяльності (матеріалу, яким оперують у процесі її виконання). Саме тому ми дозволяємо собі говорити про поняття «інтелектуальні вміння», які визначають рівень продуктивності інтелектуальної діяльності.

Провідним принципом у контексті процесуально-діялісного підходу є **принцип інтелектуально-стильового функціонування**, як «відкритої системи

інтелектуальних стратегій, прийомів», способів «постановки і розв'язання проблем» (Яковенко, 2017), ефективність яких визначається можливістю вибору з перелічених оптимальних способів розв'язання задачі в контексті даної конкретної ситуації. А. Палій, О. Яковенко пов'язують інтелектуальні уміння з «упорядкуванням індивідуальних ресурсів суб'єкта з певним типом проблем» і вважають, що особистість схильна до певного стилю завдяки своїм індивідуальним властивостям (Яковенко, 2017; Палій, 2010). Таким чином, принцип *інтелектуально-стильової варіативності* являє собою спрямованість освітнього процесу на опанування студентами різних індивідуально-специфічних способів когнітивного функціонування. Обираючи стратегію розв'язання художньо-творчого завдання, особистість (студент) використовує певний, характерний саме йому перелік способів розв'язання інтелектуальних завдань, що відносяться до організації, регулюванню та контролю за діяльністю. Такі способи та підходи щодо вирішення інтелектуальних завдань вчені називають *інтелектуальним стилем*. Звичайно, що рівень музично-інтелектуальних умінь студента залежить не тільки від особливостей його інтелектуального стилю. Але при аналізі характеристик способів поведінки студентів у ході виконання певних типів завдань стає помітною залежність результатів їх інтелектуальної діяльності від інтелектуальних стильових особливостей. Слід зазначити, що традиційні методи навчання недостатні для формування інтелектуального стилю. Механізм формування інтелектуального стилю пов'язаний із цілеспрямованою активністю студента в різноманітних ситуаціях.

У подальшій експериментальній роботі ми дотримувалися таких положень:

- інтелектуальний стиль визначає не рівень, а тип інтелекту;
- студенти, що володіють однаковим рівнем сформованості інтелектуальних умінь, можуть розглядатися як різні за типом інтелекту;

- чим більше способів і підходів в інтелектуально-стильовому арсеналі студента, тим вища результативність музично-інтелектуальної діяльності;

- ступінь варіативності індивідуального інтелектуального стилю визначає успішність вибору та розробки оптимальної стратегії виконання художньо-творчого завдання.

2.2. Педагогічні умови та методи формування музично-інтелектуальних умінь у здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки

Для обґрунтування педагогічних умов, які сприятимуть формуванню музично-інтелектуальних умінь, ми маємо уточнити, що ми розуміємо під такими. У науковій літературі ми зустрічаємося з різними точками зору.

Н. Житник визначає «умови», як «обов'язкові обставини, що зумовлюють та детермінують виникнення, існування й розвиток певного педагогічного процесу або явища» (Житник, 2001).

О. Малихін вважає, що «умови» є «зовнішніми та внутрішніми обставинами, що перешкоджають або сприяють ефективній дії факторів розвитку» (Малихін, 2013).

А. Ашерев та В. Логвіненко вважають, що педагогічні умови повинні відповідати певним вимогам, до яких науковці зараховують: системність, структурність, зв'язки між елементами та врахування особливостей досліджуваного феномену (Ашерев, Логвіненко, 2005).

Аналізуючи різні підходи щодо тлумачення поняття «педагогічні умови», Є. Хриков представляє її властивості, до яких відносить:

– «спрямованість на організацію педагогічної діяльності, тобто вони мають практичну, нормативну спрямованість» (Хриков, 2011);

– «спрямованість на підвищення ефективності педагогічної діяльності;

– педагогічні умови не можуть суперечити прояву педагогічних закономірностей, принципів та правил» (Хриков, 2011).;

– «локальний характер застосування (у структурі педагогічного знання найбільш широкий характер мають закономірності та принципи, більш вузький характер мають педагогічні правила, ще більш вузький, локальний характер мають умови)» (Хриков, 2011).

Виокремлення умов, що сприяють розвитку музично-інтелектуальних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів закладів мистецької спеціалізованої освіти супроводжувалося розробкою певних етапів цього процесу. Нами було виділено **чотири етапи:**

- усвідомлено-професійного цілепокладання;

- пошуково-художнього змістотворення;

- досвідно-діяльній адаптації;

- художньо-пізнавальної самостійності.

Визначальна функція етапу полягає в тому, щоб розширити межі інтересу студентів до різних форм музикування та творчих самопроявів у музичному виконавстві саме з урахуванням концентрації їх уваги на педагогічній комунікації щодо музичного мистецтва. Ми концентрували свою увагу на розвиток особистості студента шляхом формування їх художнього досвіду в умовах музично-просвітницької та виконавсько-творчої діяльності.

Назва **першого етапу (усвідомлено-професійного цілепокладання)** включає поняття «цілепокладання». Цілепокладання в словнику трактується як «формування мети на основі врахування особливостей виконавців діяльності, у ході якої передбачається досягнення певних результатів...». «Смислотворюючий зміст полягає саме у формуванні цілі як суб'єктивно-ідеального образу бажаного (цілеформування) і втіленні її в об'єктивно-реальному результаті діяльності (цілереалізації)» (Шинкарук, 2002). Тобто, цілепокладання означає усвідомлення та осмислення суб'єктом навчальної діяльності власних

пізнавальних потреб та мотивів навчання.

Слід зауважити, що свідомість особистості студента ми розглядаємо у контексті навчальної діяльності. «Діяльність» у філософському словнику під редакцією В. Шинкарука трактується, як «форма активності, що характеризує здатність людини чи пов'язаних з нею систем бути причиною змін у бутті» (Шинкарук, 2002). Такі зміни «можуть стосуватися речового та енергетичного статусу об'єктів або їх інформаційного потенціалу (Шинкарук, 2002). Таким чином, усвідомлена діяльність передбачає наявність певного сенсу «внутрішньої особливості чого-небудь» (Словник української мови, 1972, с. 624).

Схематично можна структуру цілепокладання представити так:
 (свідомість *діяльність)+(зміст *мета)=**цілепокладання**.

Мова в данному випадку йдеться про формування осмисленого ставлення до змісту музичної діяльності здобувачів вищої освіти сучасному розумінні цього словотворення. Як відомо, реформи сучасної освіти багато в чому обумовлені невідповідністю реального рівня підготовки випускника вимогам ринку праці. Тут важливо звернути увагу не тільки на володіння студентом необхідними компетентностями, а й на рівень сформованості його самосвідомості. Я. Андрушко у статті «Професійна ідентичність особистості як психологічний феномен» зазначає, що у «процесі фахової підготовки професійна ідентичність виступає предметом становлення, а отже, й складовою концепції процесу підготовки особистості у закладах освіти». Також автор підкреслює: «у цей період засвоюються не лише знання, формуються уміння й навички, а й здійснюється професіогенез, що передбачає формування професійної ідентичності» (Андрушко, 2013).

На **першому етапі** експериментальної роботи було впроваджено педагогічну умову, сутність якої зосереджувалась на такому: організація освітнього процесу в межах створення професійно-орієнтованого середовища

навчання, що заснований на діалоговій взаємодії викладача і студентів, а також інтеграції змісту фахових дисциплін з метою формування фахової ідентичності. Фахова ідентичність виконує найважливішу функцію у процесі формування музично-інтелектуальних умінь майбутніх учителів. Вона включає в себе когнітивну, художньо-пізнавальну та адаптаційну функції, які пов'язані з особистісною самооцінкою та фаховим самовизначенням. Центральною ланкою тут виступає система суб'єктивно-оцінних уявлень, які структурують професійну самооцінку особистості в контексті співвідношення ідеального образу майбутнього фахівця, що представляється, і реально оцінюваної «Я-концепції». Підходи зарубіжних науковців (Weinreich, Saunderson, 2003; Kloskowska, 1998; Marcia, Friedman, 1970) щодо розуміння фахової ідентичності мають певні відмінності. Так, сутність цього феномену вони трактують як «інтегральну соціокультурну характеристику суб'єкта, частину його ментального ресурсу, що відбиває екзистенційну унікальність і часто має несвідомий характер формування» (Hall, 1995, с. 602).

Фахову ідентичність, спираючись на висновки вчених, ми розглядаємо як результат процесів професійного самовизначення, що виявляється в усвідомленні себе фахівцем в галузі музичного мистецтва.

Принципи створення професійно-орієнтованого середовища навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва спираються на твердження І. Беха, А. Бойко, Н. Кривошеї, А. Долман про створення в процесі навчання таких педагогічних ситуацій, які «мають забезпечувати розвиток такого рівня свідомості, який би спонукав студента до самопізнання і самоактивності з тим, щоб вона могла стати творцем власного духовно багатого життя» (Кривошея, Долман, 2017).

В. Андрущенко, Н. Дівинська, Б. Корольов, М. Пехота, А. Старєва виділяють показники особистісно орієнтованого середовища, до яких віднесли:

- «сприятливе, комфортне освітнє середовище для досягнення мети» (Кривошея, Доломан, 2017);
- «використання викладачем ефективних форм, методів і технік навчання» (Кривошея, Доломан, 2017);
- «опора на досвід, знання, уміння і навички студентів» (Кривошея, Доломан, 2017);
- «наявність в студентів відчуття контролю над процесом свого навчання» (Андрущенко, Луговий (ред.), 2008);
- «досягнення успіху, задоволення пізнавальних потреб та потреби в самореалізації» (Андрущенко, Луговий (ред.), 2008);
- «повне занурення у процес навчання» (Пехота, Старєва, 2007);
- «достатність часу на засвоєння нових знань і вмінь»;
- «відсутність факторів ризику для здоров'я» (Пехота, Старєва, 2007);
- «зміна змісту навчання і позиції викладача» (Пехота, Старєва, 2007).

У цьому випадку інтеграція передбачає взаємозв'язок усіх компонентів процесу навчання, всіх елементів системи, зв'язок між системами, а також є засадою щодо обґрунтування цілепокладання в контексті визначення мети навчання та змісту майбутньої фахової діяльності.

Таким чином, основним завданням першого етапу (усвідомлено-професійного цілепокладання) формування музично-інтелектуальних умінь полягає у здійсненні переходу від зовнішньої мотивації до внутрішньої; реалізації потреби у самостійному пошуку шляхів ідентифікації, що призводять до відповідальності за якісне засвоєння професійних знань, до вміння ставитись до обраної професії як до особистісної та соціальної цінності.

Враховуючи те, що експериментальна робота передбачає комплексне використання низки методів, нами виокремлюються суттєві, які застосовуються на конкретному етапі дослідження, співвідносяться з певною умовою та етапом формування музично-інтелектуальних умінь. При цьому інші методи

розглядаються як допоміжні.

Метод діалогової взаємодії спрямований на:

- осягнення інтелектуальних умінь на основі цілісного осмислення, узагальнення та інтеріоризації студентами отриманої інформації;
- створення власного ставлення здобувачів до художньої інформації;
- встановлення взаємовідносин у вигляді інформаційної взаємодії;
- аналіз власної діяльності в процесі навчання;
- виявлення студентом нових проблем та завдань;
- визначення викладачем динаміки розвитку інтелектуальних умінь у студентів;
- здійснення рефлексії та внесення коректив у педагогічну діяльність.

Протилежним методу «діалогової взаємодії» ми використали авторський метод професора Стенфордського університету А. Джорджі – метод «послідовної конденсації змісту» (Giorgi, 2003). В контексті нашого дослідження ми назвали цей *метод «конденсація художнього змісту»*. Сутність цього методу полягає в розчленуванні музичного тексту на смислові одиниці (фактурний, гармонійний, інтонаційний, тематичний аналіз тощо), послідовному вилученні («конденсації») змістовності кожної з них, після чого «конденсації змістів» збираються в більші «тематичні кластери» (Полєтуха, 2014). Такий метод спрямований на визначення художнього змісту через структурований процес, який передбачає постійну опору на музичний текст або художньо-образне сприйняття. Тобто метод «конденсації художнього змісту» полягає в інтегрованому осмисленні музичного явища і тісно перегукується з запропонованим Ф. Шлейєрмахером принципом «герменевтичного кола», який відображає процес розуміння тексту через поєднання частин цілого. Вчений запевняє, що «неможливо зрозуміти ціле, не розуміючи частин, але для того, щоб зрозуміти частини, треба мати на увазі розуміння цілого» (Shleuyermakher, 2004).

Другий етап формування музично-інтелектуальних умінь ми пов'язуємо з процесом інтерпретації музичних явищ, до яких також належить зміст художнього твору (етап **пошукового змістотворення**). Дж. Лакофф трактує смислоутворення як «глобальний процес підключення нових об'єктів існуючої системи смислових зв'язків, унаслідок чого вони набувають нового смислового наповнення та поширюються на нові об'єкти» (Lakoff, 2001).

Цей етап формування музично-інтелектуальних умінь слід розглядати з позицій герменевтики. Цікавим є підхід Ф. Шлейєрмахера, який взагалі вважав герменевтику «мистецтвом розуміння», а не «тлумачення того, що розуміють» (Shleuyermakher, 2004). На думку філософа, «мистецтво герменевтики необхідне досліднику текстів, щоб зрозуміти духовну індивідуальність автора через особливості стилю, мовлення, побудови фраз та всього твору в цілому» (Shleuyermakher, 2004).

В контексті нашого дослідження зміст поняття «музичне явище» включає художній текст, музичний твір та його складові (стиль, жанр, форма твору, засоби музичної виразності, всі об'єкти (музичний текст, фактура, речення, період, інтонація тощо), що мають інтонаційно виражену природу, зміст педагогічної підготовки, інструмент, на якому відтворюється музичний текст, особистість того, хто вчиться, педагогічні відносини, атмосферу педагогічної діяльності.

Щодо явищ музичного мистецтва, у зарубіжній та українській науці склалися різні типи інтерпретації: граматичний, який виходить із досягнення логіки розвитку мовного аспекту музичного мистецтва; психологічний, який передбачає під розумінням наслідок обґрунтування емоційної основи музичної думки; комунікативний, який розшифровує спадщину музичного мистецтва та його об'єкти в контексті теорії спілкування (Hrynychuk, Burska, 2008); «семіотичний, що дозволяє осмислити зміст музики завдяки розшифровці нотного тексту як знакової системи тощо» (Oleksiuk, 2009); інтенціональний,

який «виокремлює в процесі інтерпретації елемент «попереднього знання», «несвідомий фон» тлумачення, тобто інтенціональність», яку Ф. Brentan, Е. Гуссерль, О. Реброва визначають словосполученням «чиста свідомість» (Реброва, 2022).

Одним із сучасних підходів у герменевтиці стало звернення до нових об'єктів, у якості яких виступають розумові операції з позиції осмислення їхньої духовної природи, тобто у напрямку пізнання ролі духовної складової у процесах мислення. Поняття «інтерпретація» набуло поширення у сучасній філософській, естетичній та мистецтвознавчій літературі (Семіотичний аналіз явищ культури, 2021). В. Москаленко вказує, що під інтерпретацією розуміється не лише «тлумачення», «роз'яснення», «пояснення», а й «художнє доосмислення музики, проте з коригуванням образних уявлень науково-аналітичним методом» (Москаленко, 1994).

У музикознавстві термін «інтерпретація» визначається як «художнє тлумачення музичного твору в процесі його виконання». Музикознавці мають різні погляди на його трактування, а саме:

- як «активний творчий процес» (Згурська, 1997);
- виконавська або авторська «концепція виконання стосовно виражальних засобів» (Корзун, 2014);
- «процес, що є похідним від двох факторів: виконавець як суб'єкт та об'єктивні умови виконання (музичні інструменти, зміни основних тенденцій виконавського мистецтва, традиційні форми суспільного музикування)» (Олійник, Тарасюк, 2021);
- створення виконавського тлумачення, яке «втілюється в ряді конкретних одноразових виконань» (Свещинська, 2014).

У широкому розумінні «інтерпретація» визначається О. Ребровою, як «поняття, яке позначає різноманітні процеси роз'яснення, тлумачення будь-яких текстів». Учена вважає, що такий «ракурс сутності даного поняття дозволяє

застосовувати його в різних галузях знань, оскільки він визначає сукупність певних смислів, якими пояснюють елементи, формули, символи, схеми, моделі тощо» (Реброва, 2022).

Інтерпретація у вузькому розумінні пов'язана з виконанням твору, а в широкому – зі сприйняттям будь-якого твору мистецтва (Ці Сянбо, 2016); художнє тлумачення виконавцем авторської інформації, яке зумовлює діалектичну єдність об'єктивного і суб'єктивного, виражене у вигляді особистісного ставлення до твору, що виконується (Белікова, 2011).

На другому етапі впроваджувалась друга педагогічна умова: орієнтація процесу навчання на накопичення студентом індивідуального продуктивного інтелектуального досвіду в процесі виконавських і вербально-інтерпретаційних дій, спрямованих на досягнення й осмислення явищ музичного мистецтва.

Поняття «досвід» є категорією, яка широко використовується у всіх філософських та освітніх системах. Характеризуючи досвід, Г. Гадамер стверджував, що «як би парадоксально це не звучало, досвід належить до найменш зрозумілих понять, які ми маємо» (Gadamer, 1967). Часто відмінності щодо змісту понять «досвід» та «інтелектуальний досвід» у деяких літературних джерелах не беруться до уваги. Однак багато вчених вказують на різницю між зазначеними двома феноменами, яка на думку О. Башук пов'язана з «різними способами пізнання навколишнього світу», тобто так званий «безпосередній досвід» є одним із способів пізнання. В цьому випадку йдеться мова про два види досвіду, як способів пізнання (опосередковий і безпосередній) (Башук, 2012).

Учений вказує на межі безпосереднього досвіду при пізнанні буття: «шлях «прийнятних» думок, помилок, – це те, що пов'язане з чуттєвим досвідом». Для усвідомленого розуміння, стверджує О. Башук, людині необхідний «інший досвід – досвід розуму, досвід теоретичних роздумів, який відкриває можливість пізнання абсолютної істини» (Башук, 2012).

Таким чином, безпосередній досвід – досвід, який набувається «тут і зараз», відрізняється від минулого досвіду. Безпосередній досвід може бути як чужим, так і власним, а також осмисленим чи несвідомим. Основними механізмами оволодіння «безпосереднім досвідом» в освіті виступають навченість (неусвідомлене набуття досвіду) та навчання – (усвідомлене набуття досвіду).

Механізм придбання опосередкованого досвіду, який буде реалізовуватися нами на наступному – третьому етапі формування музично-інтелектуальних умінь, пов'язаний з раніше наявною діяльністю або способом набуття знань. На даному (другому) етапі в контексті діяльності майбутніх вчителів музичного мистецтва та викладачів закладів мистецької спеціалізованої освіти ми спираємося на набуття безпосереднього досвіду в процесі здійснення певних виконавських та вербально-інтерпретаційних дій.

У роботах зарубіжних та українських психологів констатується, що дія є, з одного боку, «структурною одиницею діяльності», з іншого боку, «компонентом прийомів (способів) роботи, спрямованих на засвоєння теоретичного та практичного досвіду» (Колобич, 2018). Дія, як основний структурний компонент діяльності, має велике значення щодо формування інтелектуальних умінь в освітньому процесі.

Н. Токарева і А. Шамне, погоджуючись з С. Рубінштейном та Д. Ельконіним, указує на наявність змісту діяльності, який складає механізм опанування інформації. Вчена, незважаючи на те, що в науці існують різні трактування поняття «опанування» («як механізм присвоєння сукупності знань, ...узагальнених способів дій»), наводить власне визначення вказаного поняття: «опанування розуміють як складну інтелектуальну діяльність людини, яка включає всі пізнавальні процеси, зокрема, сприймання, розуміння, запам'ятовування та відтворення сприйнятого матеріалу» (Токарева, Шамне, 2017).

Н. Токарева і А. Шамне, спираючись на «теорію інтеріоризації» П. Гальперіна виокремлює п'ять етапів у процесі опанування навчальних дій:

1) «складання схеми орієнтовної основи виконавської дії, у процесі якого учні осмислюють мету дії, ... послідовність виконання операцій»;

2) «формування дії в матеріалізованій формі», коли студенти виконують предметні операції у «розгорнутому вигляді із застосуванням їх у повному обсязі та узагальненням на матеріалі завдань» (Токарева, Шамне, 2017).;

3) «формування дії у зовнішньо мовній формі, в процесі якого всі операції у повному обсязі свідомо відбиваються у формі усного чи письмового мовлення»;

4) «формування дії «про себе», що відрізняється від попереднього етапу як би промовлянням операцій в розумі» (Токарева, Шамне, 2017);

5) «формування дії у внутрішній мові, в процесі якої вона автоматизується, узагальнюється та набуває скороченого вигляду» (Токарева, Шамне, 2017).

Вважаємо за необхідне подати в загальному вигляді перелік виконавських та вербально-інтерпретаційних дій, які орієнтують майбутнього вчителя музичного мистецтва на накопичення індивідуального продуктивного інтелектуального досвіду.

Музично-педагогічна діяльність вчителя музичного мистецтва передбачає, крім володіння комплексом психолого-педагогічних та спеціальних знань та умінь, оволодіння навичками виконавської та концертмейстерської діяльності, які включають такі дії: розбір музичного тексту, робота над технікою, інтонацією, артикуляцією, вивчення стилю та епохи, виявлення характерних особливостей виконання з урахуванням характеру та змісту твору. Інтелектуальні вміння на відміну від виконавських умінь і навичок відрізняються саме тим, що передбачають об'ємне бачення та відтворення комплексу дій, які включають індивідуальні способи, стилі та стратегії

вирішення інтерпретаційних завдань. Зміст таких дій включає, як отриманий раніше (до вступу у ЗВО) інтелектуальний досвід, так і вміння знаходити нові шляхи вирішення творчих завдань. Опанування студентом таких дій, вміння їх застосовувати у різних комбінаціях та на будь-якому музичному матеріалі становлять основу індивідуального продуктивного інтелектуального досвіду.

Узагальнюючи сказане та спираючись на висновки В. Соловйова, виділимо головні положення індивідуального продуктивного інтелектуального досвіду, які зумовлюють «якість, глибину, досконалість пізнання, виконавське освоєння музичного твору» в процесі музично-інструментальної діяльності (Соловйов, 2017). Вчений вказує, що інтелектуальна «робота над музичним твором характеризується»:

– «суб'єктивним характером пізнавально-аналітичної діяльності» (Соловйов, 2017);

– «передуманням на перших етапах роботи технологічного освоєння нотного тексту глибокому освоєнню ідейно-художнього змісту» (Соловйов, 2017);

– «синкретичною цілісністю процесу виконавського освоєння нотного тексту та усвідомлення сутності художньої образності, кожного виражального елементу та шляхів їх звукообразного відтворення» (Соловйов, 2017).

Слід зазначити, посилаючись на словник базових понять з курсу «Педагогіка», що «продуктивний досвід», який є ключовим при визначенні другої умови означає саме таке: «форму творчого та практичного освоєння дійсності у процесі прояву суб'єктом активності, спрямованої на перетворення самого себе та довкілля» (Антонова, 2014).

Впровадження другої педагогічної умови (орієнтація процесу навчання на накопичення студентом індивідуального продуктивного інтелектуального досвіду в процесі виконавських та вербально-інтерпретаційних дій, спрямованих на осягнення та осмислення явищ музичного мистецтва)

передбачає реалізацію таких методів: моделювання професійних ситуацій, накопичення спостереження; розв'язання завдань шляхом варіативного відбору, аналіз результату творчого пошуку та його оцінка.

Метод уявлення ідеальної виконавської моделі спрямований на формування власного слухового уявлення з урахуванням грамотного прочитання нотного тексту. Ми виходили з того, що для реалізації художньої інтерпретації студент повинен володіти спеціальними вміння, тобто способом виконання дій, пов'язаних з прочитанням нотного, музичного та художнього текстів. Більш детальна характеристика кожного із зазначених умінь буде розглянута у розділі 3.2.. Ці вміння забезпечують можливість реалізації у виконавській діяльності як задуму композитора, так і особистісно осмисленого змісту музики, що виконується. Нами виділено етапи створення інтерпретаційного плану твору. Так, на етапі вивчення нотного тексту та «розкодування» укладеного в ньому змісту переважним видом діяльності є музично-дослідницька, інформаційно-аналітична, перетворювально-творча з метою вивчення інформаційних смислів, знаходження семантичних одиниць музичного тексту, створення змістовного трактування відповідно до жанрово-стильових особливостей твору.

В процесі перекладу нотного запису мовою звуків, студент-виконавець продовжує творчий процес, рухаючись від композиторського задуму до слухацького сприйняття. В результаті такого включення «здійснюється твір, що звучить, як синтез спільної композиторської та виконавської діяльності» (Касьяненко, 2019). Спираючись на висловлювання С. Фейнберга, Л. Касьяненко зауважує, що «найвиразніші ті моменти виконання, привід до яких є в самому нотному записі», коли «між виконавським тлумаченням і твором виникає тісний причинний зв'язок: усі деталі, усі динамічні та темпові відтінки залежать від точного та правильного прочитання тексту» (Касьяненко, 2019).

Метод моделювання професійних ситуацій передбачає виконання студентами завдань професійного спрямування, що сприяють активації професійного інтересу, актуалізації знань, формуванню навичок художньо-педагогічного аналізу, узагальнення. Включення студентів у ситуації професійної спрямованості створює умови, в яких майбутні вчителі музичного мистецтва та викладачі закладів мистецької спеціалізованої освіти отримують можливість самостійно аналізувати явища музичного мистецтва, встановлювати зв'язки між ними, усвідомлювати логічну послідовність педагогічних процесів, зіставляти раніше отримані і придбані знання, а також використовувати їх для вирішення художньо-виконавських завдань. До таких знань відносять: ситуації-ілюстрації, ситуації-вправи, ситуації-оцінки, ситуації-проблеми. Завдання ситуації враховують різні рівні пізнавальної діяльності студентів, їх активність та здатність до самостійної роботи в процесі закріплення, а також оволодіння новою інформацією.

Ситуації-ілюстрації, передбачають демонстрації різних способів вирішення запропонованої проблеми. Так, студентам пропонувалися завдання: вибрати правильний варіант аплікатури, динаміки, педалізації, самостійно вивчити твір, читання з аркуша, добір акомпанементу на основі проілюстрованого варіанта виконання аналогічного завдання на уроці.

Метод аранжування та художньо-текстової адаптації, що впроваджувався нами на другому етапі формування музично-інтелектуальних умінь, пов'язаний «з однією з найважливіших розумових якостей майбутнього вчителя»: «вміння зробити складне доступним, а важке – нескладним, зрозумілим для учнів» (Дубасенюк, Іванченко (ред.), 2002). Це пов'язано з такими видами роботи в концертмейстерському класі, як спрощення чи ускладнення даного супроводу (як авторського так і власного тексту). Для такої діяльності, на думку вчених, «характерна висока сформованість таких інтелектуальних властивостей, як уміння будувати умовисновки, самостійність і

зрілість суджень, швидкість думки, культура мислення, добра пам'ять, активність і концентрованість уваги, зосередженість, уміння легко й вільно оперувати словами, здібність до абстрагування й логічного узагальнення аналітико-синтетичні й перцептивні здібності (Дубасенюк, Іванченко (ред.), 2002). Всі ці інтелектуальні властивості тісно взаємопов'язані між собою й утворюють цілісну структуру, що відрізняється своєрідною єдністю взаємопов'язаних елементів.

Третій етап формування музично-інтелектуальних умінь – етап **адаптації досвіду**. Цей етап ми пов'язуємо із механізмом набуття, обробки опосереджувального досвіду, який пов'язаний з попередньою діяльністю або способом набуття знання. Така адаптація досвіду передбачає наявність у студента певного стилю інтелектуальної діяльності, що заснований на різних стратегіях вирішення завдань, проблемних ситуацій або способів отримання інформації в процесі когнітивної діяльності. Його сутність ґрунтується на такому механізмі:

- перенесення засвоєного способу набуття та реалізації музично-інтелектуальних умінь у нові ситуації;
- застосування їх в інших галузях музичної діяльності;
- формування на їх основі нових способів вирішення творчих завдань;
- об'єднання алгоритмів розумових дій в єдину систему та використання її для раціонального та оперативнішого вирішення нових пізнавальних завдань.

Третьою умовою, яка реалізувалася в експериментальній роботі на третьому етапі (адаптації досвіду) формування музично-інтелектуальних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів закладів мистецької спеціалізованої освіти виступало: включення до структури індивідуальних занять проблемно-пошукових методів навчання, з опорою як на розроблені раніше різні моделі художніх проєктів, алгоритми прогнозування шляхів розв'язання виконавських труднощів, певний інтелектуальний стиль поведінки,

так і на накопичення нового досвіду, спрямованого на активізацію художнього мислення майбутніх учителів музичного мистецтва.

Інтелектуальні стилі, як аже було зазначено, – це особистісні способи постановки і розв’язання проблем. Разом з інтелектуальними стилями вчені визначають поняття «стилі кодування інформації», як «індивідуально-своєрідні способи представлення інформації залежно від домінування певної модальності досвіду (слухової, зорової, кінестетичної, почуттєво-емоційної тощо)» (Палій, 2010). А. Палій зосереджує увагу на тому, що «інтелектуальні стилі є більш узагальненою стильовою властивістю інтелекту, ніж когнітивні». Це особливі, продовжує вчений, «інтелектуальні здібності, що пов’язані з можливістю індивідуалізації інтелектуальної діяльності на основі впорядкування індивідуальних ресурсів суб’єкта з певним типом проблем» (Палій, 2010).

Дж. Ройс розрізняє такі інтелектуальні стилі:

- емпіричний, «за якого особистість контактує зі світом на основі даних безпосереднього сприйняття і предметно-практичного досвіду» (Rouse, 1974);
- раціоналістичний – «інтелектуальний стиль особистості, чий погляд на дійсність визначається широкими понятійними схемами, категоріями і теоріями» (Rouse, 1974);
- метафоричний, «який виявляється в схильності до максимальної різноманітності вражень і комбінування віддалених галузей знань» (Rouse, 1974).

Інтелектуальний стиль, вважають вчені, це стійке психологічне утворення, яке необхідне для успішної адаптації людини до умов навколишнього середовища. Тому його можна віднести до найважливіших, суттєвих рис, що визначають інтелектуальну діяльність індивіда. Він, насамперед, визначає не рівень інтелекту (що виявляється у продуктивності інтелектуальної діяльності), а його тип. Таким чином, два індивіди з однаковим інтелектуальним рівнем можуть розглядатися як такі, що відрізняються за типом інтелекту через

особливості їх інтелектуальних стилів. Тому не можна однозначно сказати, який із них кращий чи гірший. Різні інтелектуальні стилі мають однакову значущість. Таким чином, студент, зіштовхуючись з певним завданням у конкретній ситуації, обирає стратегію її вирішення згідно притаманному лише йому типу інтелектуальної діяльності. У такий спосіб можна стверджувати, що у виборі стратегії він спирається на власний індивідуальний інтелектуальний стиль. Виходячи з вищесказаного слід заявити про метод, який нами поширювався саме на третьому етапі формування музично-інтелектуальних умінь – метод вибору стратегії.

Так, *метод вибору стратегії* при вирішенні художньо-просвітницьких та музично-виконавських завдань передбачає комбінування, поєднання та перенесення способів вирішення проблем в умови інших типів діяльності, що вимагають вирішення нових типів завдань, здійснення складних форм поведінки з урахуванням конкретних умов їх виконання (наприклад, офлайн та он-лайн проєкт, виконання та запис програми для презентації її на заліку). В даному випадку успішність інтелектуальної діяльності залежить, як від можливості сформувавши стратегію вирішення конкретного завдання на основі наявного звичного стилю діяльності, так і від ефективності взаємозв'язку власного стилю та обраної стратегії, або від «гнучкості використання стильових компонентів» (Палій, 2010).

Проблемно-пошукові методи, які засновані на осмисленому та самостійному оволодінні знаннями, застосовувалися нами з метою розвитку способів інтелектуально-творчої діяльності. Такі методи ми застосовували у разі достатнього виконавського досвіду і рівня теоретичних знань у здобувача. Наприклад, грамотне читання тексту на основі знань про способи виконання особливостей туше, прийомів артикуляції, засобів динаміки, особливостей акцентування (ритмічні, динамічні, мелодійні), звучання дисонансів у гармонії, темпові відхилення з метою підкреслення інтонаційної виразності мелодії в

данному творі дають можливість студенту самостійно уявити та розробити загальний динамічний план твору чи дібрати для його презентації певний відеоряд.

Отже, застосування проблемно-пошукових методів ми здійснювали у випадку, коли зміст навчального матеріалу не був принципово новим, тобто виступав логічним продовженням раніше вивченого. Студенти можуть зробити самостійні кроки в пошуку нових знань, якщо:

- зміст завдання доступний для самостійного пошуку студента;
- зміст завдання виявляє причинно-наслідкові зв'язки між явищами, веде до узагальнень;
- студент має певний досвід у вирішенні таких завдань.

Водночас у практичній роботі ми не рекомендуємо відмовлятися повністю від застосування репродуктивних методів. Тим більше, що вказаний вище (пошуковий) метод має ряд обмежень у застосуванні. По-перше, проблемно-пошуковий метод вимагає великої кількості часу, що відводиться йому під час самостійної роботи. По-друге, при формуванні технічно-виконавських умінь, де вирішальне значення має контроль з боку викладача (положення руки, прийоми артикуляції, посадка, контроль за кистьовими рухами), коли в роботі присутні методи показу і навіть наслідування (особливо у роботі з китайськими студентами) репродуктивний метод стає незамінним. У даному випадку самостійна пошукова робота студента може бути не тільки непродуктивною, а й завдати певної шкоди (стислість руки, «заболтаність пасажів»).

Використання пошукових методів активного навчання в контексті впровадження третьої педагогічної умови (включення до структури індивідуальних занять проблемно-пошукових методів навчання з опорою як на розроблені раніше різні моделі художніх проєктів, алгоритмів прогнозування шляхів вирішення виконавських труднощів, так і на накопичення нового досвіду, націленого на активізацію художнього мислення майбутніх учителів

музичного мистецтва) передбачає реалізацію *методу апперцепції* – опори на колишній досвід. М. Фіцула, спираючись на Б. Бада, який визначає дослідження апперцепції – основною «проблемою педагогіки», зазначає, що апперцепція «у вузькому сенсі це ряд взаємопов'язаних проблем, кількість яких має тенденцію до зростання: апперцепція виступає в якості однієї з найважливіших причин індивідуальних відмінностей». Серед цих проблем, зазначає вчений, «питання накопичення досвіду, навчання, розуміння, інтерпретації, змісту і характеру уяви і фантазій; вибірковість уваги і пам'яті; система відносин до людей, інститутів і соціуму» (Фіцула, 2002).

Апперцепція, за Г. Лейбніцем, «включає пам'ять, увагу та є необхідною умовою вищого пізнання і самосвідомості». Він трактує апперцепцію, як те, що «виражає усвідомленість сприйняття, і навіть залежність сприйняття минулого духовного досвіду і запасу накопичених знань і вражень». Вчений позначає цим словом «свідомість або рефлексивні акти» («які дають нам думку про те, що називається «Я»), на відміну від неусвідомлюваних сприйняття (перцепцій) (Leibniz, 1983).

Серед проблемних методів слід виокремити *метод евристичної бесіди* з різним ступенем випромінювання проблемності:

- ланцюжок запитань, які звернені до досвіду, знань, роздумів студентів;
- постановка проблеми, яку студенти вирішують під керівництвом викладача, формулюючи можливі шляхи їх вирішення, спільно обговорюючи хід та результати вирішення;
- складання теми, де студенти самі формулюють та вирішують проблеми.

Метод навчальної дискусії відноситься також до методів проблемного навчання. Сутність його полягає в тому, що викладач подає дві різні точки зору, які стосуються однієї і тієї ж проблеми, і пропонує студентам вибрати та обґрунтувати свою позицію. Викладач підтримує дискусію, розкриваючи, уточнюючи аргументи спору, запроваджуючи додаткові запитання, оскільки

завдання учасників дискусії полягає не тільки в тому, щоб відстояти свою точку зору, а й спростувати протилежну. Для дискусії ми обирали такі запитання, в яких була присутня кілька точок зору.

Четвертий етап формування музично-інтелектуальних умінь ми визначаємо як етап **конструктивно-особистісної рефлексії**. Він реалізується при виконанні наступних завдань:

- активізація уваги студентів на розвиток власної емоційно-вольової сфери;
- формування у студентів умінь саморегуляції в процесі публічної виконавської діяльності, складання імпровізацій, аранжувань, варіацій, підготовки та презентації художньо-просвітницьких проєктів;
- мотивація студентів на успішність у виконавській та художньо-просвітницькій діяльності.

Н. Сидоренко, І. Фриз у статті «Проблема саморегуляції поведінки та її особливості у майбутніх учителів» досконало аналізують якості студента, що впливають на їх «регуляторну діяльність». Цікавими доробками вчених в контексті даного питання є виділення таких якостей, до яких вони відносять «гнучкість, самостійність, надійність, опосередкованість, самоконтроль, рефлексивність, емпатійність, тривожність, ініціативність, відповідальність, впевненість, наполегливість, стійкість тощо». Вчені на основі методики В. Моросанової виділяють п'ять основних стилів саморегуляції, до яких відносять: «гармонійний», «автономний», «оперативний» та «неефективний» стилі саморегуляції (Сидоренко, Фриз, 2016).

«Гармонійний стиль» характеризується «середнім рівнем розвитку саморегуляції поведінки ...помірно-інтернальним рівнем суб'єктивного контролю та досить високою емпатією»; носії «автономного стилю» відрізняються найвищою розвиненістю системи саморегуляції, високим рівнем розвитку процесів планування,самоконтролю, готовністю до самостійної

діяльності, ...значною мотивацією досягнення мети»; «оперативний стиль саморегуляції» визначає «помірний розвиток загальної системи саморегуляції та значний – процесу програмування»; «стійкий» стиль саморегуляції «мають студенти, яких відрізняє регуляторна автономія, товарицькість, конкретність мислення, тривожність, а також неготовність до діяльності, пов'язаної із подоланням труднощів»; «неефективний» стиль саморегуляції вчені характеризують «низькою сформованістю всіх регуляторних процесів та регуляторно-особистісних властивостей, певною конформністю, помірною інтернальністю, недостатньою розвиненістю емпатії, низькою мотивацією досягнення мети» (Сидоренко, Фриз, 2016).

На думку вчених стиль саморегуляції проявляється у тому, як студент «планує свої дії, якою мірою враховує умови, значущі для досягнення поставлених цілей, як розвинені процеси контролю, оцінки і корекції власних дій», а також наскільки студент залишається при цьому «самостійним, здатним враховувати зміни зовнішніх обставин» (Сидоренко, Фриз, 2016).

Визначимо **четверту умову**, що реалізовувалася нами на останньому (четвертому) **етапі (конструктивно-особистісної рефлексії) формування** музично-інтелектуальних умінь, а саме: переорієнтація діяльності викладача з інформаційно-оцінної на художньо-організаційну, яка спрямована на самостійну діяльність студентів; активізацію рефлексії та саморегуляції у процесі музично-творчої та художньо-просвітницької роботи студентів.

Таку діяльність викладача в межах нашого дослідження ми називаємо педагогічним менеджментом. Мистецтво управління процесами, що відбуваються в різних системах сучасної педагогіки, отримало назву «менеджмент». У сфері освіти вид професійної діяльності вчителя чи педагога, пов'язаний із проєктуванням та регулюванням навчальної діяльності учнів або студентів набув назву «освітній менеджмент». За визначенням В. Козакова, М. Артюшиної, О. Котикової, навчальний менеджмент – це «процес реалізації

основних функцій управління з відповідними комунікаціями, що забезпечує ефективне, результативне та якісно-предметне навчання в певній освітньо-віковій групі конкретного закладу освіти» (Козаков (ред.), 2003).

В свою чергу, менеджер освіти, за визначенням М. Товстяк, – це: «...талановитий організатор педагогічної взаємодії, що володіє конвергентним мисленням, творчими й організаторськими здібностями, ...забезпечує рентабельність і конкурентоздатність освіти, здійснює моніторинг внутрішнього та зовнішнього педагогічного середовища» (Товстяк, 2018).

Цікаве визначення навчального менеджменту представляє В. Осовська, О. Юшкевич, Й. Завадський, як «виду управління, діяльність якої спрямована на перетворення вихідної ситуації в бажану» (Осовська, Юшкевич, Завадський, 2007). Насамперед, йдеться про розвиток вчителя як творчої особистості, про переключення його з традиційного типу взаємодії з суб'єктами освіти (передача інформації) на координатора самостійної роботи студента. Самостійна робота майбутніх учителів музичного мистецтва та та викладачів закладів мистецької спеціалізованої освіти є не лише формою, а й засобом формування музичного інтелекту. В якості ознак самостійної роботи майбутніх учителів музичного мистецтва ми виділяємо наступне:

- наявність художньо-пізнавальної чи музично-практичної задачі, постановка проблемного питання, завдання;
- свідомість, самостійність та активність студентів у процесі вирішення поставлених завдань;
- здійснення викладачем супроводу щодо управління самостійною, пізнавальною та практичною діяльністю студента;
- робота студентів визначена як запланована, що здійснюється за завданням та за методичного керівництва викладача, але без його безпосередньої участі;

- контроль викладача та самоврядування з боку студента, які забезпечують перехід останніх від репродуктивної до активної форми навчання.

Таким чином, ядром самостійної роботи є постановка пізнавальної чи проблемної задачі, хід вирішення якої зумовлює весь процес навчання.

В. Луценко в статті «Рефлексивний компонент у структурі творчої активності майбутнього вчителя музики» зазначає, що «розвиток професійної рефлексії у майбутнього вчителя пов'язано з можливістю рішення багатьох кардинально важливих питань:

- підготовка майбутнього фахівця до творчої самореалізації, що виявляється насамперед у відході від шаблонів і стереотипів» (Луценко, 2005);
- «визначення програми вимог до себе, до процесу і результатів діяльності»;
- «усвідомлення майбутнім вчителем або викладачем змісту своєї професії»;
- «знаходження зацікавленого, критичного відношення до різних аспектів змісту майбутньої діяльності» (Луценко, 2005);
- послідовне збагачення фахового досвіду і майстерності» (Луценко, 2005).

Вчений також стверджує: «професійно-особистісна рефлексія вчителя музики як якість особистості створює основу для наповнення його професійних дій ціннісним змістом, прагненням і здатністю до творчого пізнання і перетворення музично-педагогічної дійсності» (Луценко, 2005).

В межах виділеної умови нами реалізовувався **метод художньо-рефлексивного спілкування**, який включає в себе метод діалогу через мистецтво, метод діалогу з мистецтвом, метод художнього діалогу зі слухачем.

Метод «діалогу через мистецтво» реалізує парадигму «педагог – музичний твір – студент». У цьому випадку музичний твір також є суб'єктом впливу і на викладача, і на студента, який, у свою чергу, впливає на педагога. Метод «діалогу з мистецтвом» передбачає взаємодію між двома суб'єктами – студентом та музичним твором. У свою чергу педагог здійснює рефлексивне оцінювання результатів взаємодії. Метод «художнього діалогу зі слухачем» має

на увазі усвідомлену спрямованість на діалог зі слухачем (в якості слухачів ми розглядаємо і студентів, і членів екзаменаційно-залікової комісії, і онлайн-слухачів тощо).

Впровадження у музично-освітній процес методу діалогу сприяє активізації освоєння музичного твору, поглиблюються знання історико-культурних особливостей створення музичного твору, удосконалюються вміння студента як педагога та виконавця. Розвинені рефлексивні вміння, що формуються в процесі різних видів діалогу, сприяють глибокому розумінню музичного твору, в результаті чого формуються у студента інтелектуальні вміння. А. Арєф'єва підкреслює, що «рефлексивний діалог сприяє розвитку умінь освоєння музичного твору, а також є «системоутворювальним щодо створення ціннісно-вольового компонента особистості педагога» (Арєф'єва, 2022).

В результаті рефлексії студент навчається мислити раціонально, «не керуючись фантазіями та здогадками», а також:

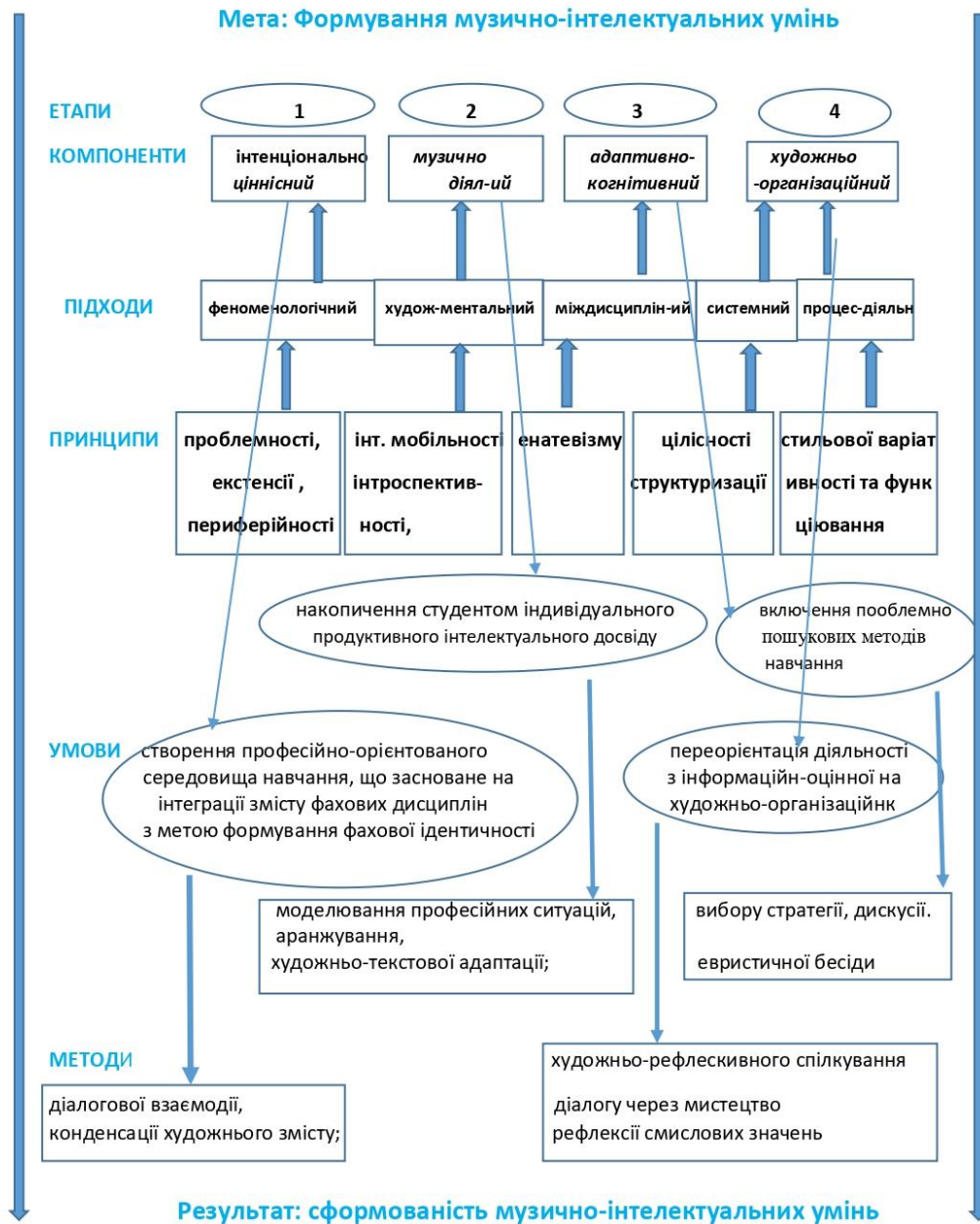
- контролювати та аналізувати звуковий потік;
- оцінювати якість інтерпретації, а також результативність застосування тієї чи іншої методики в роботі над музичним епізодом;
- набуває можливість робити усвідомлений вибір у процесі виконання творчого завдання (імпровізація, складання варіацій);
- розкриває інтелектуальний потенціал.

На основі застосування **методу рефлексії смислових значень**, «зашифрованих» композитором у музичному творі, студент аналізує засоби музичної та виконавської виразності, виділяє емоційну та раціональну складову, що надалі у практичній діяльності сприятиме «рефлексії при обґрунтуванні вибору педагогічного репертуару» (Мінь Шаовей, 2017).

О. Саленко наголошує, що емоційно-рефлексивна діяльність дозволяє вербалізувати, висловити за допомогою слів думки, почуття та переживання, що

з'являються у процесі вивчення музичного твору. У цьому здійснюється рефлексія ментальної спрямованості особистості студента, і навіть складається система інтелектуальних поглядів, які впливають на «ціннісне ставлення до художнього образу твору». В результаті такої роботи студент і викладач опиняються в ситуації «співтворення як між собою, так і композитором, твір якого виконується студентом» (Саленко, 2016).

Причому, як зауважує С. Холодинська, при рефлексії творчому виконавському осмисленню та аналізу піддаються і «авторське трактування твору, і творчість композитора в цілому, яке існує в межах певного художнього спрямування, а також стиль твору». При цьому, зазначає вчена, «відбувається опрацювання історико-культурного контексту досліджуваного музичного твору» (Холодинська, 2008).



-і

Рис. 2.5 Методична модель формування музично-інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти

Висновки до розділу 2

У другому розділі обґрунтовано та змодельовано методику, що надає уявлення про мету, наукові підходи, педагогічні принципи, етапи, умови, методи та рівні формування музично-інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки.

В основу методики формування музично-інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти покладено такі наукові *підходи*:

– **феноменологічний**, що заснований на обґрунтуванні феноменальності досвіду свідомості особистості, в наслідок чого художньо-пізнавальна діяльність здобувачів розглядається як послідовність актів розуміння та їх осмислення на основі переживання, інтуїції, інтересу та рефлексії.

-**художньо-ментальний**, який синтезує уявлення студентів про музичні явища на основі культурно-історичних, етнонаціональних, освітньо-професійних мистецьких чинників

-**міждисциплінарний**. породжує здатність побачити, розпізнати, сприйняти інформацію, що є недоступною у межах окремо взятої дисципліни на основі доповнення однієї дисципліни іншою; взаємодії дисциплін та побудови інтегральних пізнавальних структур.

- **системний**-базується на доцільності, всебічності відображення музичних явищ через конструювання системи уявлень, про множину взаємопов'язаних елементів з яких вона складається.

- **процесуально-діяльнісний**, що зумовлює можливості його формування лише в процесі діяльності.

Обґрунтовано *педагогічні принципи* формування музично-інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки. Феноменологічному підходу відповідають принципи: *проблемності*, що забезпечує можливість творчої участі майбутніх учителів

музичного мистецтва та викладачів закладів мистецької спеціалізованої освіти у процесі засвоєння художньої інформації, а також слугуватиме розвитку професійної ініціації та інкорпорації пізнавальних інтересів; принцип екстенсії, що характеризується орієнтацією на проникливість, та передчуття, в процесі опанування музичних явищ без аналізу деталей та відносин; принцип периферійності покликаний актуалізувати «узагальнювальні образно-сміслові інтенції» у минулому сформованих музичних явищ, що репрезентовані в новому «смісловому полі»

Художньо-ментальному підходу відповідають: *принцип інтелектуальної мобільності*, що характеризує готовність студента знаходити, аналізувати та використовувати інформацію, продукувати нові ідеї, обирати ефективні способи виконання завдань, змінювати види та форми інтелектуальної діяльності; принцип інтроспективності, що орієнтований на мотиваційно-смісловий розвиток студентів

Міждисциплінарному підходу відповідають:

принцип енатевізму, звернений до вивчення складного процесу пізнання емоційного змісту музики» та базується на результаті динамічної взаємодії між студентом і навколишнім середовищем;

принципу інтелектуалізації зводиться до акцент має стояти на її якісній перебудові, в основі якої стоїть сприйняття нових картин світу та способів взаємодії з реальністю.

До системного підходу уналежено:

- принцип цілісності, що дає змогу розглядати одночасно систему як єдине ціле і водночас як підсистему для вищих рівнів;

- принцип структуризації, який дає змогу аналізувати елементи музичної системи та їхні взаємозв'язки в рамках конкретної організаційної структури підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва;

- принцип конструктивної взаємодії учасників педагогічного процесу, що включає: співробітництво викладача і студентів, задоволеність педагогічною взаємодією, переорієнтація діяльності викладача з технічно-інформаційної на художньо-організаційної діяльності.

Процесуально-діяльнісному підходу відповідають:

- принцип інтелектуально-стильового функціонування, як «відкритої системи інтелектуальних стратегій, прийомів», способів «постановки і розв'язання проблем;

- принцип інтелектуально-стильової варіативності, що являє собою спрямованість освітнього процесу на опанування студентами різних індивідуально-специфічних способів когнітивного функціонування.

Узагальнення педагогічного досвіду та наукової літератури методичного характеру дозволило обрати педагогічні **умови** формування музично-інтелектуальних умінь у здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки:

організація освітнього процесу в межах створення професійно-орієнтованого середовища навчання, що заснований на діалоговій взаємодії викладача і студентів, а також інтеграції змісту фахових дисциплін з метою формування фахової ідентичності;

орієнтація процесу навчання на накопичення студентом індивідуального продуктивного інтелектуального досвіду в процесі виконавських та вербально-інтерпретаційних дій, спрямованих на досягнення та осмислення явищ музичного мистецтва);

включення до структури індивідуальних занять проблемно-пошукових методів навчання, з опорою як на розроблені раніше різні моделі художніх проєктів, алгоритми прогнозування шляхів розв'язання виконавських труднощів, певний інтелектуальний стиль поведінки, так і на накопичення

нового досвіду, спрямованого на активізацію художнього мислення майбутніх учителів музичного мистецтва;

переорієнтація діяльності викладача з інформаційно-оцінної на художньо-організаційну, яка спрямована на самостійну діяльність студентів; активізацію рефлексії та саморегуляції у процесі музично-творчої та художньо-просвітницької роботи студентів.

Упровадження першої педагогічної умови *на першому етапі* (усвідомлено-професійного цілепокладання) передбачало реалізацію **методів**: діалогової взаємодії та конденсації художнього змісту.

Реалізація другої умови забезпечувалася в освітньому процесі низкою педагогічних методів, що впроваджувалися на другому етапі (пошукового змістотворення): уявлення ідеальної виконавської моделі, моделювання професійних ситуацій, аранжування та художньо-текстової адаптації.

Основними методичними механізмами реалізації третьої умови на третьому етапі (адаптації досвіду) було введення до експериментальної роботи таких методів: метод вибору стратегії, проблемно-пошукових методів, апперцепції, евристичної бесіди, навчальної дискусії.

Реалізація четвертої умови, що впроваджувалися на четвертому етапі (конструктивно-особистісної рефлексії) забезпечувалася в освітньому процесі низкою педагогічних методів: художньо-рефлексивного спілкування, діалогу через мистецтво, рефлексії смислових значень

Визначено склад та особистісні характеристики **чотирьох етапів** формування музично-інтелектуальних умінь у здобувачів вищої освіти:

Перший етап (усвідомлено-професійного цілепокладання) формування музично-інтелектуальних умінь спрямований на реалізації потреби здобувачів у самостійному пошуку шляхів ідентифікації, що призводять до відповідальності за якісне засвоєння професійних знань, до вміння ставитись до обраної професії як до особистісної та соціальної цінності.

Другий етап (пошукового змістотворення) спрямований на формування інтелектуального досвіду щодо пошуку нових шляхів вирішення творчих завдань., вміння їх застосовувати у різних комбінаціях та на будь-якому музичному матеріалі.

Третій етап (адаптації досвіду) ми пов'язуємо із механізмом набуття, обробки опосереджувального досвіду, який пов'язаний з попередньою діяльністю або способом набуття знання.

Четвертий етап (конструктивно-особистісної рефлексії) пов'язаний із реалізацією основних функцій управління проєктуванням та регулюванням навчальної діяльності студентів

Матеріали, що увійшли до параграфу розділа, опубліковані автором у науковій статті та висвітлені у доповідях на міжнародних наукових конференціях (Демидова, Лоу Яньмей (2018); Лоу Яньмей (2022); (Лоу Яньмей (2023).

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Діагностика рівня сформованості музично-інтелектуальних умінь у здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки

Констатувальний експеримент дослідження було проведено поетапно, з метою вирішення таких завдань:

- розробити критеріальний апарат дослідження музично-інтелектуальних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва;
- обрати методи діагностики рівня сформованості музично-інтелектуальних умінь та обрати здобувачів для участі в експериментальній роботі;
- визначити початковий рівень сформованості музично-інтелектуальних умінь відповідно до встановлених критеріїв та їх показників.

Діагностика стану сформованості музично-інтелектуальних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів закладів мистецької спеціалізованої освіти здійснювалася на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», наприкінці 2019-2020 навчального року. Загальна кількість досліджуваних складала 32 здобувача вищої освіти.

Констатувальний експеримент передбачав попередню пошукову роботу з метою визначення початкового рівня сформованості музично-інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти на заняттях з дисциплін «Спеціальний музичний інструмент» та «Концертмейстерський практикум з основами перекладу музичних творів»; виконання основних констатувальних процедур; обробки отриманих даних і визначення кількісних показників.

У розділі 1.3 було розглянуто чотири компоненти структури музично-інтелектуальних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва:

інтенціонально-ціннісний, музично-когнітивний, адаптивно-діяльнісний та художньо- організаційний .

Зміст **інтенціонально-ціннісного компонента** ми пов'язуємо, по-перше, з цільовою установкою студента на предмет музичної діяльності, по-друге, з активністю при виборі способу вирішення творчого завдання, пошуком нової інформації та переробкою попереднього художньо-виконавського чи вербально-інтерпретаційного досвіду.

Музично-когнітивний компонент структури музично-інтелектуальних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів закладів мистецької спеціалізованої освіти ґрунтується на угрупованні когнітивно-продуктивних умінь та включає когнітивні характеристики щодо забезпечення зберігання, впорядкування наявної інформації або досвіду, а також та оперативну переробку поточної художньої інформації.

Адаптивно-діяльнісний компонент вказує на наявність у студента адаптивно-варіативної групи умінь, що включає: комбінування вивчених способів діяльності, переміщення засвоєних знань та умінь в нові умови, бачення нової проблеми у вже відомій ситуації, розкодування музичного тексту, узагальнення інформації.

Художньо-організаційний компонент структури музично-інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти об'єднує художньо-рефлексивну групу умінь, які спрямовані на здійснення регуляції музично-виконавської та музично-просвітницької діяльності студентів на основі коригування процесів переробки інформації; послідовності використання певних прийомів та операцій; організації діяльності з метою досягнення результату; знаходження знань та способів вирішення художньо-творчих завдань; здійснення самоконтролю та самооцінки на основі вольового акту спонукання до дії.

З огляду на визначені структурні компоненти музично-інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти, а також маючи на увазі їх змістові

характеристики, нами було обґрунтовано критерії з відповідними показниками якості досліджуваного феномену. Під поняттям «критерію» вчені розуміють «якості, властивості, ознаки досліджуваного феномена, які дають змогу оцінити, визначити чи класифікувати стан, рівні функціонування і розвитку», іншими словами це «мірило оцінки». Критерії «визначаються відповідними показниками, які обумовлюють сукупність вимог, а також є кількісними або якісними характеристиками, тобто міра сформованості того чи іншого критерію» (Цар, 2013).

Для реалізації головної мети констатувального експерименту – визначення стану сформованості музично-здобувачів вищої освіти та відповідно до компонентної структури означених умінь було встановлено й науково обґрунтовано такі **критерії** оцінювання досліджуваного феномену:

- музично-інтенціональний;
- змістовно-усвідомлювальний;
- творчо-адаптивний;
- діяльнісно-вольовий.

Оцінювання першого, інтенціонально-ціннісного компонента ми здійснювали за допомогою **(першого) музично-інтенціонального критерію**, який визначає рівень цільового наміру щодо вирішення творчого завдання, пошуку нової інформації, переробки попереднього досвіду, а також ступінь вираженості установки або спрямованості свідомості студента на предмет чи явище музичної діяльності. Цей критерій включав такі **показники**:

- ступінь зосередженості та концентрації на предметі або явищі музичної діяльності;
- міра визначеності професійної установки;
- рівень виконавської свідомості;

Виявлення ступіня зосередженості та концентрації студента (перший показник) на предметі або явищі музичної діяльності вимагає більш детального

пояснення.

В українських та зарубіжних дослідженнях сьогодні дедалі частіше зустрічаються такі поняття як «зосередженість», «внутрішнє світосприйняття», «концентрація» або «повна усвідомленість» (Barajas, Garra, 2014). Це підтверджується значним збільшенням кількості досліджень з даної проблематики Л. Остапенко, О. Войченко, О. Шпортько. У сучасній науці усвідомленість виступає як «здатність зосереджуватися на переживанні нинішнього моменту, персональних відчуттях, цілеспрямовано перемикаючи увагу з одних аспектів на інші, контролюючи при цьому процес, що відбувається, та керуючи ним» (Abdi, Ghabeli, Abbasias, Shakernagad, 2015). Дослідники виокремлюють у структурі усвідомленості дві провідні складові. Перша складова спрямована на здійснення саморегуляції уваги, тобто «обслуговує прийняття актуального впливу як досвіду, тим самим дозволяє підвищити ототожнення ментальних подій у теперішній момент». (Bishop, Lau, Shapiro, Carlson, Anderson, Carmody, 2004).

Друга складова включає прийняття певної орієнтації до своїх переживань у теперішній момент. Ця орієнтація характеризується через процес пізнання і такі «стратегії, як допитливість, відкритість і прийняття та розкривається через бажання «пізнання події або ситуації, занурення в неї до повного усвідомлення та прийняття» (Bishop, Lau, Shapiro, Carlson, Anderson, Carmody, 2004).

З метою виявлення ступеня зосередженості та концентрації студента на предметі або явищі музичної діяльності (перший показник першого критерію) нами був розроблений опитувальник на основі шкали оцінювання уважності та усвідомленості в повсякденному житті (Brown, 1987). Він містив твердження, з якими студенту пропонувалося ознайомитися і підкреслити потрібне. До початку проведення опитування було обумовлено сама процедура відповідей: відповідь мала відображати досвід студента, а не тому, що йому хотілося б бачити. Ми вказували на незалежність кожного твердження, його непов'язаність

з іншими. Опитувальник містив такі твердження: я швидко забуваю твори після закінчення роботи над ним; здається, що я дію автоматично під час виконання твору; я працюю над твором поспіхом, не будучи всерйоз на ньому сфокусованим; я стаю настільки зосередженим на якомусь музичному творі, творчому завданні або ідеї, що перестаю усвідомлювати, що саме я роблю для його досягнення в цей момент; я виконую завдання (розбір тексту, робота над технічними епізодами, робота над динамікою) автоматично, не виокремлюючи мету або завдання.

Нині існує безліч методів і методик діагностики мотиваційного профілю, серед яких: методика вимірювання мотивації досягнення Меграбаян А., методика діагностики джерел мотивації Дж. Барбуто і Р. Сколла, діагностика мотиваційного профілю особистості Ш. Річі і П. Мартіна.

Для виявлення міри визначеності професійної установки студентів (другий показник першого критерію) ми розробили авторський опитувальник на основі тесту «Діагностика мотивації досягнення» (А. Мехрабіан). Наведемо кілька прикладів запитань:

- На іспиті я віддаю би перевагу конкретним запитанням щодо пройденого матеріалу перед запитаннями, які не потребують для відповіді висловлення своєї думки;
- Після успішного виступу на іспиті я з більшим задоволенням порадію гарній оцінці, ніж пережитому почуттю сценічної наснаги;
- Якби з'явилася можливість повернутися до роботи над твором, який було відкладено, то скоріше повернувся б до складного, ніж до легкого;
- При виконанні твору на сцені я більше турбуюся про те, як би не припуститися якоїсь помилки або не забути текст, ніж про художні завдання;
- Якщо в мене щось не виходить, я краще звернуся до викладача по допомогу, ніж стану сам продовжувати шукати вихід;

- Після невдалого виконання я скоріше стаю ще більш зібраним і енергійним, ніж втрачаю будь-яке бажання продовжувати роботу над твором;
- Я навчаюся ефективніше під чийось контролем, ніж коли несучу за свою роботу особисту відповідальність;
- Мені більше подобається працювати над складним твором, або незнайомим творчим завданням, ніж над нескладним твором або завданням, алгоритм розв'язання якого мені відомий.

Третій показник першого критерія (рівень виконавської свідомості) визначався за допомогою метода педагогічного спостереження за інтерпретаційною діяльністю студентів. Нами було переглянуто записи художньо-педагогічних презентацій студентів (модуль1) за темами «Музика епохи бароко» (студенти 2 курсу), «Музика епохи романтизму» (студенти 3 курсу). Міні-проект включав вербальну презентацію та виконання одного з ілюстративних творів щодо заявленої тематики. Аналізуючи відеозаписи виступів студентів ми звертали увагу на такі особливості виконання музичного твору:

- ступінь «вживання» в музичний образ;
- глибина особистісних художньо-образних уявлень;
- ступінь концентрації уваги на деталях виконання (штрих, агогіка, туше тощо).

Розглядаючи вербальний аспект представлених відеопроектів, ми намагалися простежити за відповідністю змісту вербального аналізу, виконавської інтерпретації, логікою викладення матеріалу, ступенем прояву наміру висловити образне уявлення або представити художні аналогії, а також за рівнем прояву наміру щодо висловлення образного уявлення.

Діагностика сформованості музично-інтелектуальних умінь здобувачів за
музично-інтенціональним критерієм

Таблиця 3.1

№	Показники	Рівні					
		Свідомий		Адаптивний		Пасивний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	ступінь зосередженості та концентрації на предметі або явищі музичної діяльності	5	15,6	17	53,1	10	31,3
2	міра визначеності професійної установки	3	9,4	14	43,8	15	46,8
3	рівень виконавської свідомості	8	25,0	19	59,4	5	15,6
4	Середній показник у %	12,5		50,0		37,5	

Другий, компонент музично-когнітивний діагностувався шляхом впровадження другого змістовно-усвідомленого критерію, який спрямований на виявлення кількісного та якісного рівня знань і вмінь щодо репрезентації смислового змісту або "інтенціонального переживання" твору, що виконується.

Змістовно-усвідомлений критерій включав такі показники:

- рівень теоретичної обізнаності студента (інтонація, стиль, жанр, образ, динаміка, драматургія) щодо реалізації художньо-виконавського наміру під час інтерпретації музичного твору;

- рівень практичної обізнаності студента (слухові уявлення, уява, технічна спроможність, уміння охопити образну сутність і форму твору, артистизм) у контексті реалізації художньо-виконавського наміру;
- рівень методичної обізнаності студента (засоби розкриття виразних і формотворчих можливостей твору, алгоритм створення плану реалізації ідеї твору, вибір і доцільне застосування піаністичних прийомів) щодо реалізації художньо-виконавського наміру.

Для виявлення рівня *сформованості* показників *змістовно-усвідомлювального (другого) критерію* було здійснено педагогічне спостереження за студентами експериментальної групи в процесі проведення індивідуальних занять з спеціального музичного інструменту та концертмейстерського практикуму з основами перекладу музичних творів. Цільове педагогічне спостереження було зорєнтовано на таке:

- готовність студента до систематичних занять та реалізації певних зусиль;
- здатність до багатоваріантності вирішення виконавських завдань;
- синтез теоретичних і практичних знань, умінь, що визначає когнітивну сферу музиканта;
- відображення системи слухових, зорових і кінестетичних відчуттів;
- здатність до швидкого розпізнання деталей нотного запису;
- здатність до відчуття і сприйняття, як єдності сенсорних (слухове сприйняття, кінестетичні особливості, зорові відчуття, самоконтроль), рухових (координація рук, тіла, слуху), виконавських складових (звуковидобування, ігрові рухи);
- швидкість сприйняття інформації (за Л. Терстоуном є одним із семи основних показників високого інтелекту);
- ступінь прояву музичної уяви при роботі з музичним текстом без інструменту.;
- технічна спроможність та володіння засобами подолання технічних труднощів виконання;

-виявлення рівня заохочення щодо самостійного досягнення результату інтерпретації.

Діагностика сформованості музично-інтелектуальних умінь здобувачів за змістовно-усвідомлювальним критерієм

Таблиця 3.2

№	Показники	Рівні					
		Свідомий		Адаптивний		Пасивний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	рівень теоретичної обізнаності	8	25,0	17	53,1	7	21,9
2	рівень практичної обізнаності	7	21,9	11	34,1	14	43,8
3	рівень методичної обізнаності	5	15,6	15	46,9	12	37,5
4	Середній показник у %	15,6		46,9		37,5	

Процедура діагностики третього, *адаптивно-діяльнісного компонента передбачала впровадження творчо-адаптивного (третього) критерію оцінювання*. Він передбачає оцінювання вмінь студентів щодо комбінування вивчених або відомих способів діяльності, перенесення їх у схожу ситуацію, а також логіку використання операцій систематизації, класифікації, узагальнення в процесі проведення індивідуальних занять з спеціального музичного інструменту та концертмейстерського практикуму з основами перекладу музичних творів. Його показники:

-рівень сформованості «реконструктивно-варіативних дій» (термін О. Башманівського);

-ступінь сили наміру в самостійному пошуку способів розв'язання поставлених завдань або методів усунення виконавських невідповідностей;

-рівень вольових проявів, спрямованих на досягнення результату в умовах ранжування (визначення значущості проміжних цілей) та організації основної цілей музичної діяльності на певному етапі.

Для виявлення рівня сформованості першого показника (рівень сформованості «реконструктивно-варіативних дій») творчо-адаптивного (третього) критерію було розроблено ряд творчо-аналітичних завдань.

1.Скласти методичний «путівник» щодо методів роботи над різними видами технік: (студенти повинні були вказати вправи, мету і спосіб їх виконання: трелі і тремоло, гами; арпеджію; подвійні ноти; акордова техніка, «стрибки», октави й акорди).

2. Виявити виконавську складність технічного фрагмента, знайти причини незручності виконання та запропонувати методи їх усунення.

3 Вивчити фрагмент твору, самостійно проставити педаль спираючись на аналогію з роботою, що проводилась на занятті.

4. Скласти план роботи над твором: вказати глобальну та проміжні цілі.

5.Самостійно скласти алгоритм підбору акомпанементу до мелодії.

Другий та третій показники данного (творчо-адаптивного) критерія, а саме: ступінь сили наміру в самостійному пошуку способів розв'язання поставлених завдань і рівень вольових проявів, спрямованих на досягнення результату, оцінювався нами в процесі педагогічного спостереження.

Діагностика сформованості музично-інтелектуальних умінь здобувачів
за творчо-адаптивним критерієм

Таблиця 3.3

№	Показники	Рівні					
		Свідомий		Адаптивний		Пасивний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	рівень сформованості «реконструктивно-варіативних дій»	2	6,2	20	62,5	10	31,3
2	ступінь сили наміру в самостійному пошуку способів розв'язання поставлених завдань або методів усунення виконавських невідповідностей	2	6,2	12	37,5	18	56,3
3	рівень вольових проявів, спрямованих на досягнення результату в умовах ранжування та організації основної цілей музичної діяльності на певному етапі	1	3,1	13	40,6	18	56,3
4	Середній показник у %	6,2		43,8		50,0	

Оцінювання четвертого, *художньо-організаційного* компонента здійснювалось внаслідок запровадження у процедуру діагностики *діяльнісно-вольового критерію*, що спрямований на самостійне здійснення студентом регуляції музично-виконавської та музично-просвітницької діяльності на основі знаходження способів вирішення художньо-творчих завдань; здійснення самоконтролю, самооцінки власної діяльності та вольового спонукання до послідовності та цілепокладання її реалізації. Цей критерій більшою мірою стосується конструктивної функції рефлексії, оскільки відбувається

усвідомлення суб'єктом підстав і засобів власної діяльності з подальшою їх зміною з метою оптимізації процесу досягнення мети.

Показниками діяльнісно-вольового критерію є:

- ступінь усвідомлення здобувачами значущих (позитивних і негативних) особистісних якостей;
- ступінь сформованості здатності до цілепокладання та проектування власної навчальної діяльності;
- міра усвідомлення суб'єктом підстав для подальших змін способів власної музично-мистецької діяльності з метою організації та оптимізації процесу досягнення цілі.

Для визначення рівня розвитку показників діяльнісно-вольового критерію ми провели усне та письмове опитування за спеціально розробленим переліком питань. Так, студентам пропонувалось заповнити власну карту значущих особистісних якостей, яка включала такі питання:

- Які здібності допомагають мені в практичній музичній діяльності, а що заважає;
- Які базові знання, уміння допомагають Вам організувати власну музично-навчальну діяльність;
- Які форми роботи в процесі над твором викликають особливу зацікавленість;
- Чи завжди перед початком вирішення творчого завдання (розучування музичного твору, складання плану художньої презентації, розробка структури імпровізації) я звертаюсь до складання стратегічного плану досягнення кінцевого результату завдання.

Також студенти мали відповісти на твердження адаптованого авторського опитувальника, розробленого на основі методики А. Карпова щодо діагностики рефлексії. Здобувачам пропонувалось в бланку відповідей, навпроти номера запитання проставити цифру, що відповідає варіанту відповіді: 1 - абсолютно

невірно; 2 - невірно; 3 - скоріше невірно; 4 - не знаю; 5 - скоріше вірно; 6 - вірно; 7 - абсолютно вірно. Наведемо приклади деяких тверджень:

-Прослухавши гарну музику, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.

-Коли мені викладач ставить запитання, я можу відповісти перше, що спало мені на думку.

-Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього. -Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком ланцюжка думок.

-Розпочинаючи виконання важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.

Діагностика сформованості музично-інтелектуальних умінь здобувачів
за діяльнісно-вольовим критерієм

Таблиця 3.4

№	Показники	Рівні					
		Свідомий		Адаптивний		Пасивний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	ступінь усвідомлення здобувачами значущих (позитивних і негативних) особистісних якостей	4	12,5	19	59,4	9	28,1
2	ступінь сформованості здатності до цілепокладання та проектування власної навчальної діяльності	3	9,4	15	56,9	14	43,7
3	міра усвідомлення суб'єктом підстав для подальших змін способів власної музично-мистецької діяльності з метою організації та оптимізації процесу досягнення цілі	1	3,1	12	37,5	19	59,4
4	Середній показник у %	9,4		50,0		40,6	

Критерії та показники діагностики музично-інтелектуальних умінь

Таблиця 3.5

КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ	ДІАГНОСТИКА
Музично-інтенціональний	-ступінь зосередженості та концентрації на предметі або явищі музичної діяльності; міра визначеності професійної установки рівень виконавської свідомості	опитувальник на основі шкали оцінювання уважності та усвідомленості в повсякденному житті (Brown, 1987). опитувальник на основі тесту «Діагностика мотивації досягнення» (А. Мехраб'ян). метода педагогічного спостереження за інтерпретаційною діяльністю студентів
Змістовно-усвідомлювальний	- рівень теоретичної обізнаності студента (інтонація, стиль, жанр, образ, динаміка, драматургія) щодо реалізації художньо-виконавського наміру під час інтерпретації музичного твору; - рівень практичної обізнаності студента (слухові уявлення, уява, технічна спроможність, уміння охопити образну сутність і форму твору, артистизм) у контексті реалізації художньо-виконавського наміру; - рівень методичної обізнаності студента (засоби розкриття виразних і формотворчих можливостей твору, алгоритм створення плану реалізації ідеї твору, вибір і доцільне застосування піаністичних прийомів) щодо реалізації художньо-виконавського наміру.	педагогічне спостереження

Творчо-адаптивний	-ступінь усвідомлення здобувачами значущих (позитивних і негативних) особистісних якостей; - ступінь сформованості здатності до цілепокладання та проектування власної навчальної діяльності; - міра усвідомлення суб'єктом підстав для подальших змін способів власної музично-мистецької діяльності з метою організації та оптимізації процесу досягнення цілі	творчо-аналітичних завдань.
Діяльнісно-вольовий	Ступінь усвідомлення здобувачами значущих (позитивних і негативних) особистісних якостей, ступінь сформованості здатності до цілепокладання та проектування власної навчальної діяльності, міра усвідомлення суб'єктом підстав для подальших змін способів власної музично-мистецької діяльності з метою організації та оптимізації процесу досягнення цілі.	педагогічне спостереження, творчі завдання.

У Додатку Б також подано варіант опрацювання результатів опитувальника.

Для виявлення рівня сформованості показників за виділеними ключовими критеріями, ми застосували чотирьохбальну шкалу оцінювання результатів педагогічного спостереження, письмового та усного опитування з приводу оцінки якості сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва музично-інтелектуальних умінь.

Високому (свідомому) рівню сформованості музично-інтелектуальних умінь відповідав бал «2», середньому (адаптивному) рівню - бал «1», низькому (пасивному) - бал «0» – засвідчував про відсутність означених показників шкали оцінки якості сформованості в студентів музично-інтелектуальних умінь. Більш детальна характеристика означених рівнів зводилася до такого.

Бал «0» (низький) - *пасивний рівень* свідчить про: майже відсутність зосередженості та концентрації у студента на предметі або явищі музичної діяльності; невизначеність професійної установки; обмеженість теоретичної, практичної та методологічної обізнаності в контексті реалізації художньо-виконавського наміру. Студент не висловлює власного ставлення до музичного твору, явища, способу дії. Взагалі не проявляє зацікавленості щодо навчання. У здобувача визивають значні утруднення переміщення засвоєних способів музичної діяльності в нові умови, він не вміє бачити нової проблеми у вже знайомій ситуації (відсутність реконструктивно-варіативних умінь). Здобувач хаотично застосовує прийоми мисленнєвої діяльності, не вміє без сторонньої допомоги самостійно комбінувати відомі способи діяльності в новий; не висловлює власного ставлення до музичного твору, явища, способу дії. Взагалі здобувач не проявляє зацікавленості щодо навчання; не вміє самостійно визначити мету певного етапу роботи над музичним твором, або творчим завданням; не завжди адекватно оцінює значущі (позитивні і негативні) особистісні якості; не докладает вольових зусиль до організації діяльності задля досягнення результату; в більшості випадків не проявляє ініціативи щодо пошуку способів розв'язання поставлених творчих завдань; не виявляє прагнення до самовдосконалення; іноді здійснює самоконтроль та самооцінку, практично не приймає участі у проєктуванні власної освітньої діяльності.

Бал «1» (середній) *адаптивний рівень* сформованості музично-інтелектуальних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає: достатній прояв зосередженості та концентрації на предметі або явищі

музичної діяльності; часткову визначеність професійної установки; наявність теоретичної, практичної та методологічної обізнаності в контексті реалізації художньо-виконавського наміру. Студент висловлює в більшості випадків власне ставлення до музичного твору, явища, способу дії, проявляє зацікавленість щодо навчання, демонструє часткові вміння щодо переміщення засвоєних способів музичної діяльності в нові умови, вміє бачити нові проблеми у знайомій ситуації (наявність реконструктивно-варіативних умінь). Здобувач застосовує прийоми мисленнєвої діяльності, вміє без сторонньої допомоги комбінувати відомі способи діяльності в новий; в більшості випадків висловлює власне ставлення до музичного твору, явища або способу дії. Взагалі проявляє зацікавленість щодо навчання, самостійно визначає мету певного етапу роботи над музичним твором, або творчим завданням, усвідомлює наявність значущих (позитивних і негативних) особистісних якостей; докладає вольові зусилля до організації діяльності задля досягнення результату; проявляє ініціативу щодо пошуку способів розв'язання поставлених творчих завдань; виявляє прагнення до самовдосконалення; не в повній мірі але здійснює самоконтроль та самооцінку власної освітньої діяльності.

Бал «2» (високий) – *свідомий рівень* завбачає: високу здатність студентів до зосередженості та концентрації на предметі або явищі музичної діяльності; проявляє певною мірою визначеність професійної установки; значну теоретичну, практичну та методологічну обізнаність в контексті реалізації художньо-виконавського наміру. Студент завжди висловлює власне ставлення до музичного твору, явища, способу дії, проявляє зацікавленість щодо навчання, демонструє сформованість умінь щодо переміщення засвоєних способів музичної діяльності в нові умови, вміє бачити нової проблеми у вже знайомій ситуації (наявність реконструктивно-варіативних умінь). Здобувач застосовує прийоми мисленнєвої діяльності, вміє самостійно комбінувати відомі способи діяльності в новий; осмислено висловлює власне ставлення до музичного твору,

явища або способу дії. Проявляє прагнення щодо навчання, самостійно визначає мету певного етапу роботи над музичним твором, або творчим завданням, усвідомлює наявності значущих (позитивних і негативних) особистісних якостей; докладає вольові зусилля до організації діяльності задля досягнення результату; проявляє ініціативу щодо пошуку способів розв'язання поставлених творчих завдань; виявляє прагнення до самовдосконалення; постійно здійснює самоконтроль та самооцінку власної освітньої діяльності.

Аналіз результатів констатувального експерименту свідчить, що більшість студентів продемонстрували *пасивний (низький) та адаптивний (середній) рівні* сформованості музично-інтелектуальних умінь.

На цьому рівні ми спостерігали в більшості випадків відсутність зосередженості та концентрації уваги студента на предметі музичної діяльності; на основі опитування визначалась невизначеність професійної установки; педагогічне спостереження фіксувало обмеженість теоретичної, практичної та методологічної обізнаності. Більшість студентів не висловлює власного ставлення до музичного явища або способу дії. Деякі здобувачі хаотично застосовували прийоми мисленневої діяльності, взагалі виконували завдання із сторонньою допомогою. Результати констатувального експерименту спрямували нашу увагу в контексті подальшої роботи в рамках формувального експерименту на необхідність посилення уваги до музично-когнітивного, адаптивно-діяльнісного та художньо-організаційного компонентів структури музично-інтелектуальних умінь.

Під час констатувального експерименту у респондентів спостерігався достатній прояв концентрації на предметі або явищі музичної діяльності; здобувачі демонстрували часткову визначеність професійної установки; наявність теоретичної, практичної та методологічної обізнаності. Невеликий відсоток студентів на середньому рівні в більшості випадків висловили власне ставлення до музичного твору, проявляли зацікавленість щодо навчання,

докладали вольових зусиль до організації музично-творчої діяльності. В процентному відношенні частка студентів, що демонструвала середній рівень сформованості інтелектуальних умінь складала 47,7%.

Незначний відсоток респондентів демонструє *високий (свідомий) рівень* сформованості музично-інтелектуальних умінь (10,9%). Вони демонстрували значну здатність до зосередженості та концентрації на предметі або явищі музичної діяльності. В процесі педагогічного спостереження було помічено теоретичну, практичну та методологічну обізнаність в контексті реалізації художньо-виконавського наміру. При опитуванні студенти висловлювали власне ставлення до музичного твору, явища, способу дії, проявляли зацікавленість щодо навчання. Також, під час виконання творчих завдань спостерігалось застосування здобувачами різних прийомів мисленнєвої діяльності, комбінування відомих способів діяльності в новий. Вони постійно здійснювали самоконтроль та самооцінку власної діяльності.

Отже, в майбутніх учителів музичного мистецтва під час констатувального етапу експериментального дослідження у процесі вимірювання сформованості музично-інтелектуальних умінь було виявлено омінування адаптивного та пасивного рівнів сформованості компонентів феномена.

Отримані результати відображено в таблиці 3.6 та на рис. 3.1.

На підставі систематизації результатів констатувального експерименту було зроблено такі висновки:

– у констатувальному експерименті нами було виявлено критерії оцінювання рівнів сформованості музично-інтелектуальних умінь. опрацьовано ефективні діагностичні методики та творчо-діагностичні завдання.

Це надало можливість комплексно перевірити рівень сформованості музично-інтелектуальних умінь у здобувачів вищої освіти. Результати констатувального етапу експериментального дослідження засвідчують адаптивний та пасивний

рівні сформованості у здобувачів музично-інтелектуальних умінь за обраними критеріями й показниками, що підтверджує необхідність упровадження методики формування музично-інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти в процес фортепіанної підготовки.

Стан сформованості музично-інтелектуальних умінь
здобувачів вищої освіти

Таблиця 3.6

№	Критерії	Рівні		
		Свідомий	Адаптивний	Пасивний
		%	%	%
1	Музично-інтенціональний	12,5	50,0	37,5
2	Змістовно-усвідомлювальний	15,6	46,9	37,5
3	Творчо-адаптивний	6,2	43,8	50,0
4	Діяльнісно-вольовий	9,4	50,0	40,6
4	Середній показник у %	10,9	47,7	41,4

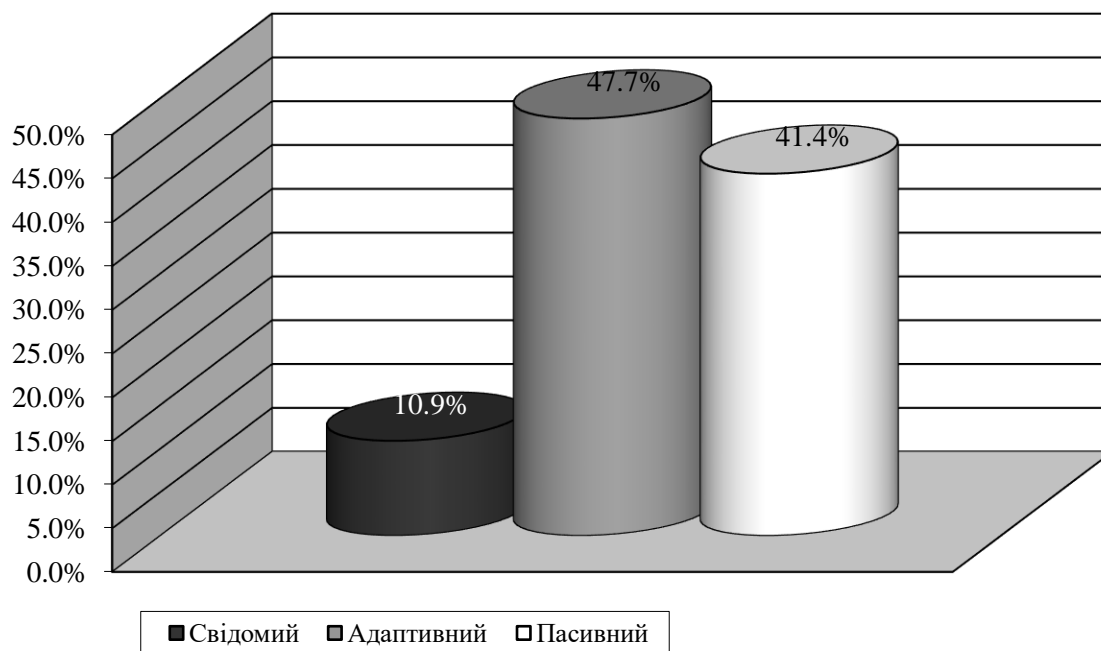


Рис.3.1 Рівні сформованості музично-інтелектуальних умінь
здобувачів вищої освіти

3.2. Перевірка ефективності методики формування музично-інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки

Формувальний експеримент передбачав використання комплексу організаційних форм і методів, спрямованих на формування музично-інтелектуальних умінь з у майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів закладів мистецької спеціалізованої освіти факультету музичної та хореографічної освіти університету Ушинського на заняттях з в процесі вивчення дисциплін «Спеціальний музичний інструменту» та «Концертмейстерський практикум з основами перекладу музичних творів». Реалізація експерименту передбачала вирішення таких завдань:

– аргументувати доцільність використання методики формування музично-інтелектуальних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів закладів мистецької спеціалізовано освіти в процесі вивчення дисциплін «Спеціальний музичний інструменту» та «Концертмейстерський практикум з основами перекладу музичних творів»;

–проаналізувати динамічні зміни, що супроводжували процес експериментальної роботи щодо формування музично-інтелектуальних умінь у здобувачів експериментальної групи;

– здійснити порівняльний аналіз кількісних та якісних показників, отриманих під час дослідно-експериментальної роботи;

– доказати вірогідність запропонованої методики формування музично-імпровізаційних умінь шляхом використання методів математичної статистики.

Експериментальна програма проводилася на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Орієнтуючись на засади порівняльного аналізу, для проведення формувального експерименту й виявлення його об'єктивної оцінки із загальної кількості студентів другого, третього курсів у 2019-2020 навчальному році було відібрано контрольну (КГ) групу студентів–піаністів. Масив студентів контрольної групи склав 32 особи та включав здобувачів, що вчать за спеціальностями (014 Середня освіта (Музичне мистецтво) та 025 Музичне мистецтво (Результати діагносту вальної роботи описано в попередньому параграфі).

До експерементальної групи (ЕГ) входили студенти другого та третього року навчання. Формувальний експеримент проводився з вересня 2021 року протягом року. Робота зі студентами експериментальної групи велась відповідно до розробленої методики формування музично-інтелектуальних умінь. Результати порівнювалися з діагносту вальними показниками студентів КГ, які були отримані протягом 2019-2020 навчального року.

За результатами обробки отриманих даних першого діагностичного зрізу, що подано в таблицях 3.7, 3.8, на рис. 3.2 і в Додатку Д.

Було з'ясовано, що контрольна та експериментальна групи приблизно мали однаковий рівень сформованості музично-інтелектуальних умінь. Це дало змогу в подальшій роботі простежити динаміку розвитку в студентів структурних компонентів досліджуваного феномена.

Узагальнені результати діагностики розвиненості
музично-інтелектуальних умінь здобувачів
(констатувальний зріз)

Таблиця 3.7

Експериментальна група (ЕГ)										
Рівні	Музично-інтенціональній		Змістовно-усвідомлювальний		Творчо-адаптивний		Діяльнісно-вольовий		Середній показник розвиненості умінь	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Свідомий	3	9,4	4	12,5	3	9,4	4	12,5	3	9,4
Адаптивний	15	46,8	16	50,0	13	40,6	14	43,8	14	43,8
Пасивний	14	43,8	12	37,5	16	50,0	14	43,7	15	46,8

Узагальнені результати діагностики розвиненості
музично-інтелектуальних умінь здобувачів
(констатувальний зріз)

Таблиця 3.8

Контрольна група (КГ)										
Рівні	Музично-інтенціональний		Змістовно-усвідомлювальний		Творчо-адаптивний		Діяльнісно-вольовий		Середній показник розвиненості умінь	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Свідомий	4	12,5	5	15,6	2	6,2	3	9,4	3	9,4
Адаптивний	16	50,0	15	46,9	14	43,8	16	50,0	15	46,8
Пасивний	12	37,5	12	37,5	16	50,0	13	40,6	14	43,8

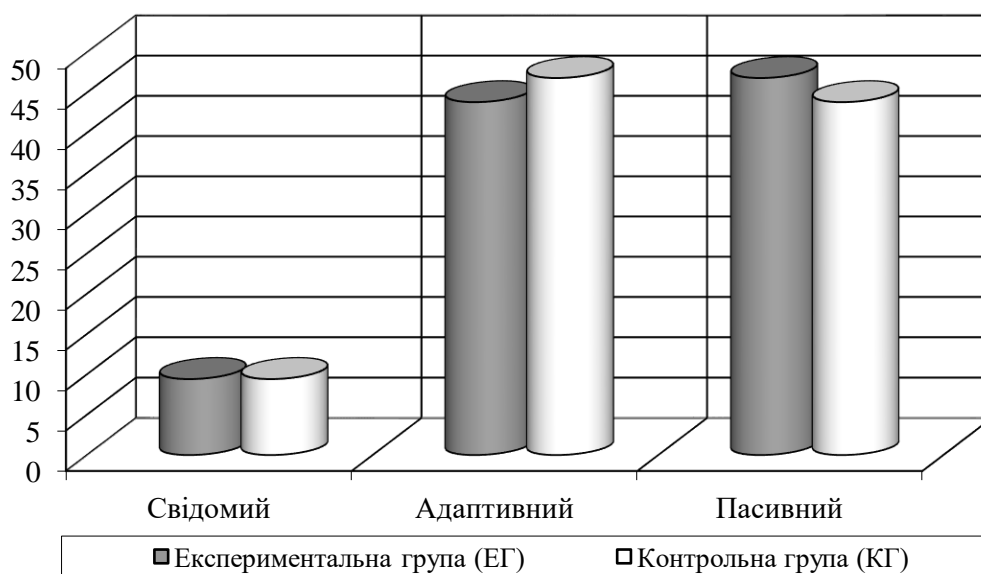


Рис. 3.2. Стан сформованості музично-інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти ЕГ і КГ у процесі фортепіанної підготовки (констатувальний зріз)

Коефіцієнти розвиненості музично-інтелектуальних умінь здобувачів експериментальної та контрольної груп (констатувальний зріз)

Таблиця 3.9

Групи	Музично-інтенціональний	Змістовно-усвідомлювальний	Творчо-адаптивний	Діяльнісно-вольовий	Загальний коефіцієнт розвиненості
ЕГ	0,79	0,85	0,56	0,64	0,71
КГ	0,85	0,86	0,56	0,65	0,73

Формувальна робота здійснювалася поетапно. Це відповідало поступовому формуванню музично-інтелектуальних умінь **на 4-х етапах:**

- усвідомлено-професійного цілепокладання;
- пошуково-художнього змістотворення;
- досвідно-діяльнісної адаптації;
- художньо-пізнавальної самостійності.

Репрезентація технології впровадження методики формування музично-інтелектуальних умінь у вчителів музичного мистецтва та викладачів закладів мистецької спеціалізованої освіти потребує зупинитися на деяких положеннях, котрі мають відношення як до механізмів функціонування інтелектуальної діяльності вцілому, так і до самого процесу формування музично-інтелектуальних умінь.

Перше положення стосується механізмів формування певного рівня будь-якого виду інтелекту, Так, ґрунтуючись на висновках вчених можна стверджувати, що зазначений процес «пояснюється рівнем функціонування невеликої кількості процесів переробки інформації» (Carroll, 1981). Керролл виділив десять таких процесуальних перебігів і назвав їх «типами когнітивних компонентів». До них було віднесено:

- «управління, що спрямовує процес мислення», та виступає «детермінуючою тенденцією» (Carroll, 1981);
- увага, яка «залежить від очікувань суб'єкта щодо стимулів, які мають з'явитися в процесі вирішення завдання» (Carroll, 1981);
- сприйняття, яке дозволяє «включати в переробку інформації стимули із сенсорного буфера» (Carroll, 1981);
- перцептивна інтеграція, що «створює «цілісний перцептивний образ і співвідносить його з інформацією, що зберігається в довгостроковій пам'яті» (Carroll, 1981);
- кодування, яке «дозволяє створити ментальну репрезентацію стимулів, що йде далі сприйняття та інтерпретує стимули в термінах їх властивостей, асоціацій та значень у контексті поставленого завдання» (Carroll, 1981);
- структурно-динамічний підхід у вирішенні проблеми «індивідуальних відмінностей інтелекту» (Carroll, 1981);
- порівняння, що спрямоване на «виявлення приналежності двох стимулів до одного і того ж або різних класів» (Carroll, 1981);
- формування «паралельної репрезентації, яка дозволяє сформувати нову репрезентацію на базі вже існуючої» (Carroll, 1981);
- вилучення паралельної репрезентації, що спрямована на «вилучення з пам'яті репрезентації, пов'язаної з іншою на підставі деяких правил» (Carroll, 1981);
- трансформація, яка «призначена для перетворення репрезентації за певними правилами» (Carroll, 1981);
- створення відповіді, що дозволяє «витягти з репрезентації вербалізовану або невербалізовану відповідь» (Carroll, 1981).

Вважаємо за доцільне зазначені механізми відобразити в критеріальному апараті оцінювання рівня сформованості музично-інтелектуальних умінь.

Друге положення, на якому ми хотіли б загострити увагу, стосується особливостей формування музичного інтелекту в період студентства, який

характеризується самостійністю та відповідальністю за вибір власних цінностей та поглядів. Розвиток інтелекту та самосвідомості в юнацькому віці характеризується прагненням виробити самостійні погляди та судження, як про навколишній світ, так і про самого себе. Інтенсивний розвиток інтелекту в юнацькому віці полягає не стільки в нагромадженні вмій і зміні окремих властивостей інтелекту, скільки у формуванні індивідуального стилю розумової діяльності. Говорячи про особливості розвитку музично-інтелектуальних умій треба зазначити, що сенситивний період в цьому контексті є найсприятливішим і найбільш плідним. Він дає змогу прогнозувати успішність у майбутній професійній діяльності, проте не варто забувати про когнітивну складову музичного інтелекту, основи якої закладаються в процесі довузівської підготовки. Ідеться не лише про накопичення учнями теоретичних знань і практичних умій, а й про оформлення компетенцій, що дають змогу вести успішну підготовку до майбутньої професійної діяльності в галузі музичного мистецтва.

Експериментальна робота проходила в **чотири етапи**.

Перший етап (усвідомлено-професійного цілепокладання) забезпечував розвиток інтенційно-ціннісного компонента структури музично-інтерпретаційних умій і був спрямований на формування осмисленого ставлення до змісту діяльності вчителів музичного мистецтва та викладачів закладів мистецької спеціалізованої освіти в процесі інтерпретації музичних творів. На етапі усвідомлено-професійного цілепокладання нами ураховували такі положення:

- по-перше, свідомо спрямованість виконавських дій та їхня підпорядкованість слуховому відображенню;
- по - друге, формування навичок створення контенту музичної презентації, оцінювання досвіду сприйняття слухацької аудиторії, пошук, відбір та опрацювання інформаційних джерел,

-по-третє, це «формування фахової ідентичності» (Куліш, Сірик, 2019).

Успішність реалізації виокремленої на цьому етапі **умови** (організація навчального процесу в рамках створення професійно-орієнтованого середовища навчання, що ґрунтується на діалоговій взаємодії викладача та студентів, а також інтеграції змісту фахових дисциплін з метою формування фахової ідентичності) забезпечувалась упровадженням таких **методів**, як: метод діалогової взаємодії, метод конденсації художнього змісту.

У контексті використання **методу діалогової взаємодії** слід зазначити, що функціональна націленість діалогу в процесі формування музично-інтелектуальних умінь зводиться до інформативності, аналітичності, а саме, створюються умови для:

- зіставлення, порівняння, виявлення спільного й особливого);
- верифікативності та коригування результатів, інтеграції різних підходів до виконання твору, результатів сприйняття різних його інтерпретаційних версій.

В експериментальній роботі ми спиралися на міркування І. Левицької. Авторка, розглядаючи особливості діалогової взаємодії в освітньому процесі майбутніх учителів музичного мистецтва, зазначає, що в педагогічних науках феномен діалогової взаємодії використовується в декількох сенсах:

- макродіалог, як «діалог різних логік, культур, засобів розуміння»;
- «мікродіалог-діалогове спілкування» на основі презентації поглядів, як студентів, так і викладачів, які «проявляють свій власний погляд на світ, власний особистісний сенс»;
- «віртуальний діалог з автором музичного твору»;
- «діалог між студентами, які виступають у ролі виконавців-інтерпретаторів і студентами-слухачами» (Левицька, 2016).

Реалізація методу діалогової взаємодії здійснювалася з урахуванням мети індивідуального заняття, змісту завдання та готовності студентів до спілкування, що давало підґрунтя для реалізації різних функцій навчального

діалогу в освітньому процесі. У деяких випадках складалася ситуація, коли здобувачу не вистачало логічних підстав або аргументації для певного висновку, наприклад, щодо визначення оптимального прийому звуковидобування, способу педалізації, визначення співвідношення смислової та динамічної кульмінації. Ми вважали за потрібне реалізовувати діалог у рамках інформативної функції: наведення прикладів, слухового аналізу твору у звукозаписі, порівняння різних точок зору, виявлення суттєвого та другорядного. У цьому випадку метод діалогової взаємодії сприяв породженню осмисленого ставлення до виконавських дій, презентації особистісних смислів учасників спільної діяльності, творчій взаємодії на основі особистісних смислів, становленню комунікації педагога і студента в процесі спільної діяльності.

Сутність **методу конденсації художнього смислу** запропонований філологом І. Полетухою в контексті дослідження окремих текстових структур у нашому дослідженні полягає в розщепленні музичного тексту на смислові одиниці, а потім «через структурування їх до формування інтегрованого опису музичного явища або способів інтерпретації» (Полетуха, 2014). Наведемо приклад реалізації цього методу в експериментальній роботі.

Виконання токкати В. Філіпенка до мажор студентом експериментальної групи, через об'ємну форму і швидкий темп було позбавлене форми через відсутність загальної смислової кульмінації. Аналізуючи динамічний план твору студент стверджував, що він підкреслює кульмінацію нарощуванням темпу тому, що динамічно зробити це складно через акордовий виклад фактури. Ми пояснили (на основі низки прослуханих творів), що в драматичних кульмінаціях часто спостерігається паралелізм агогіки, динаміки та інших засобів музичної виразності. У кульмінаційних епізодах твору наростання темпу нерідко змінюється його уповільненням, а часта ритмічна пульсація - збільшенням, розширенням метроритмічних часток. Таким чином студент самостійно дійшов висновку, що в розподілі сили звуку в кульмінації відіграє

роль не тільки ритм, темп і спрямований мелодійний рух, а й гармонія. Саме гармонія має властивість створювати й посилювати емоційне напруження в розвитку музичного матеріалу. Говорячи про роль гармонійних засобів у формоутворенні музичного твору та побудові логічно підготовленої, виразної кульмінації, ми навели низку прикладів, наприклад, поєднання драматичної вершини із «знятою» кульмінацією (*crescendo subito*). Студент переконався, що поряд із кульмінацією, яка підкреслюється масивним звукотворенням нерідко трапляються приклади «знятої кульмінації (різкий спад динаміки), як вираження конфліктного змісту.

Таким чином, здобувач прийшов до такого розуміння кульмінації (сміслової, а не тільки динамічної), яка не завжди відтіняється зовнішньою експресією. Наприкінці заняття студент серед основних засобів, що створюють динаміку, визначив такі: висотно-мелодійні, ритмічні, темпові, темброві, фактурні та ладо-гармонійні.

Інший приклад реалізації методу конденсації художнього смислу пов'язаний із роботою над імпровізацією в класі «Концертмейстерський практикум з основами перекладу музичних творів». Перед складанням загальної імпровізаційної композиції студентом було відібрано та вивчено низку імпровізаційних оспівувань звуку, мелодії, заповнення пауз, що згодом було включено в загальну структуру імпровізації.

Успішність реалізації виділеної **на другому етапі (пошукового змістотворення)** умови (орієнтація процесу навчання на накопичення студентом індивідуального продуктивного інтелектуального досвіду в процесі виконавських і вербально-інтерпретаційних дій, спрямованих на досягнення й осмислення явищ музичного мистецтва) забезпечувалася впровадженням таких **методів**, як: уявлення ідеальної виконавської моделі, моделювання професійних ситуацій, аранжування, художньо-текстової адаптації.

Другий етап (пошукового змістотворення) забезпечував розвиток музично-когнітивного компоненту структури музично-інтелектуальних умінь та був спрямований на процес інтерпретації музичних явищ, до яких ми уналежуємо:

- нотний текст, як систему конвенціональних знаків;
- компоненти художнього музичного тексту (стиль, жанр, форма твору, засоби музичної виразності);
- об'єкти музичного тексту, що мають інтонаційно виражену природу (фактура, речення, період, інтонація, тощо);
- зміст педагогічної підготовки;
- особистість студента;
- педагогічна комунікація та атмосфера педагогічної діяльності.

Особливу увагу на другому етапі приділяли роботі з музичним текстом на основі **методу уявлення ідеальної виконавської моделі**. Загалом під текстом учені розуміють «пов'язаний знаковий комплекс». Виходячи з цього, музичний текст слід розуміти як «специфічну знакову структуру, метою якої є передача «художньої інформації від композитора слухачеві» (Лященко, 2021).

В контексті перших трьох серед виділених вище музичних явищ слід зупинитись на трактуванні словосполучень «нотний текст» та «музичний текст». У більшості випадків під музичним текстом розуміють фіксовану у вигляді нотних знаків сторону твору. При цьому чуттєво сприймається частина твору, що іменується художнім текстом. У нашому розумінні музичний текст не є знаковим записом. Нотний текст - це система конвенційних знаків, що візуально виражають структуру музичного твору. Музичний текст ґрунтується на нотному, але включає процедуру розкодування або розпредмечування знакового запису. Нотний і музичний тексти несуть у собі мовну інформацію, однак у першому випадку - на рівні графічних знаків і правил їхнього поєднання, у другому - на рівні звуку. Здійснюючи аналогію з мовленням,

можна припустити, що нотний текст - це окремі слова, музичний текст - це наповнені змістом речення. Речення, з'єднуючись, народжують певний сенс, що має назву - художній зміст. Схематично ієрхію зазначених термінів можна позначити таким чином (див. рис. 3.3).



Рис. 3.3.

В процесі експериментальної роботи було помічено, що деякі студенти завдяки високому рівню довузівської підготовки, особистісним здібностям чи музичному чуттю не відчували необхідності у проходження всіх етапів розшифровки тексту і смислоутворення. Ці студенти всі етапи проходили в короткий проміжок часу (майже інтуїтивно): ознайомившись з нотним текстом, такі здобувачі вміли самостійно визначити художній зміст твору, інколи минаючи етап ознайомлення з музичними знаками-символами; здобувач бачив одразу розкодоване значення музичних символів (див. рис. 3.4).

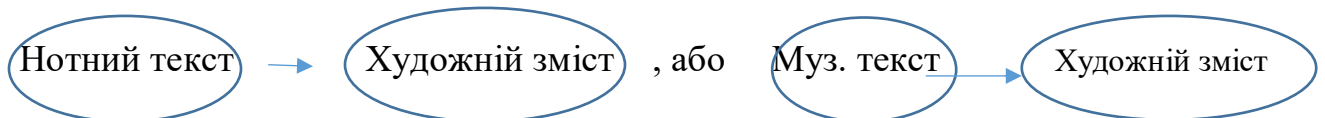


Рис.3.4.

Таким чином, музичний текст, що розглядався нами крізь призму наук (музикознавства, філософії, лінгвістики, філології тощо), беззаперечно має знакову та семіотичну структуру, завдяки чому передає інформацію в

просторово-часовому контексті і постає основним змістотворчим елементом музичної інтерпретації.

Метод моделювання професійних ситуацій - передбачав самостійне виконання студентами завдань професійного спрямування, що сприяють активації професійного інтересу, актуалізації знань, формуванню навичок художньо-педагогічного аналізу, узагальнення. На основі методичних рекомендації для самостійної роботи студентів з навчальної дисципліни «Спецінструмент» В. Іванової ("МФ КНУКіМ") нами було розроблено низку творчих завдань, які студенти розв'язували на матеріалі творів, що вивчали в класі «Спеціальний музичний інструменту» та «Концертмейстерський практикум з основами перекладу музичних творів». Представляємо низку таких завдань:

- дати образно-змістовну характеристику твору, що виконується, визначити його розділи, скласти графічний контекст композиційної побудови;
- виокремити у творі розділи, періоди, фрази, інтонації; прописати інтонаційний акцент у кожному розділі, періоді, фразі, інтонації.
- проаналізувати характер звукоутворення та вказати засоби звукоутворення;
- охарактеризувати «різні види штрихів з точки зору їхніх емоційно-сміслових значень і художньо-виразних функцій» (Іванова, 2020);
- визначити логіку «зміни динаміки залежно від розвитку художньо-сміслового наповнення» (Іванова, 2020);
- визначення техніко-виконавських труднощів.

В процесі вивчення дисципліни «Концертмейстерський практикум з основами перекладу музичних творів» перед студентами ставилися завдання:

- написання нескладних джазових композицій, імпровізація нескладних мелодійних зворотів в опорі на логічне осмислення джазової гармонії;
- читання з аркуша гармонійного супроводу, що записаний літеро-цифровими позначками. (див.дод. Г);

-відсутність слухового контролю.

Нами були помічені загальні недоліки, що були властиві, майже всім студентам: недостатня виконавсько-практична спрямованість музично-теоретичних знань; невміння застосувати теоретичні знання у своїй виконавській практиці; виконавську обмеженість, що полягає в умінні виконувати перед слухачами лише вивчений за нотами твір.

Метод моделювання професійних ситуацій було зорієнтовано також на формування умінь трансформації та інтерпретації мистецькознавчої інформації з метою її доступності та розуміння різними слухачькими аудиторіями. У рамках модуля «Музична презентація» студентам другого і третього курсів пропонувалися завдання, пов'язані з перетворенням музично-теоретичної або музикознавчої інформації для різних вікових груп учнів.

У контексті реалізації умови (орієнтація процесу навчання на накопичення студентом індивідуального продуктивного інтелектуального досвіду в процесі виконавських і вербально-інтерпретаційних дій, спрямованих на досягнення й осмислення явищ музичного мистецтва) **метод аранжування** був спрямований на формування умінь пристосувати виконання музичного твору (транскрипція) або акомпанементу до особливостей і виконавських можливостей соліста. Даний метод у нашій роботі був особливо актуальним, оскільки механізм виконання розроблених творчих завдань передбачав самостійно осмислений вибір студентами способу дії, що, в свою чергу, сприяло розвитку музично-інтелектуальних умінь. Впровадження методу аранжування передбачало такі напрями роботи:

- визначення художньо-образного змісту аранжованого музичного твору малої форми;
- структурування змісту презентації музичного твору або проєкту з урахуванням сприйняття аудиторії слухача (в більшій мірі для студентів спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво));

- переклад музичного твору для ансамблевого складу виконавців;
- використання варіювання в процесі аранжування: темброве й фактурне варіювання; мелодійне й ритмічне варіювання за допомогою комбінування оборотів і побудов, а також створення нових варіантів, що поєднуються з мелодією; ладове й гармонійне варіювання, що ґрунтується на підкресленні головних опорних тонів; динамічне варіювання;
- виконання акомпанементу зручною для соліста-вокаліста (транспонування);
- написання мелодії за гармонійною схемою;
- полегшений виклад музичного твору для виконання;
- впровадження елементів джазової музики (гармонійні, фактурні зміни) безпосередньо в процесі виконання.

Робота передбачала використання наступного вихідного нотного матеріалу:

Стеценко, К. Стояла я і слухала весну, Скорик, М. Три українські пісні, Поклад, І. Сіла Птаха, Косенко, В. обробка української народної пісні "Взяв би я бандуру", Р. Паулс "Вийди, вийди, вийди". Паулс "Вийди, сонечко!", Ж. Люллі - Гавот, Ж. Массне - Роздуми, К. Глюк - Мелодія, М. Парадіз - Сициліана, Ф. Крейслер - Маленький віденський марш

Відгалуженням від методу аранжування став в процесі експериментальної роботи **метод художньо-текстової адаптації**, який був спрямований на формування умінь створення презентаційних моделей адаптації текстів:

- скорочення презентаційного тексту (структурна та семантична симпліфікація);
- складання навчально-пояснювальних текстів (денотатна експлікація (наприклад, пояснення термінології, фактів біографії, особливостей стилів у мистецтві тощо));
- підготовка оціночних текстів (наприклад, оцінка, музичного явища, виконання тощо);
- формування сценарію проведення діалогу-бесіди за заданою темою;

-підготовка тексту для відеохудожньої презентації (монтаж відео, опрацювання сценарію, текстова адаптація)

В контексті реалізації вказаного методу ми зосереджуємо увагу на феномені інтертекстуальності, "як механізми міжтекстових взаємодій у світлі проблеми сприйняття смислу" (Чорновол-Ткаченко, 2006). Теорія інтертекстуальності, вважає авторка, «досліджує засоби створення та споживання текстів у їх нерозривному зв'язку з усіма текстами, що були створені раніше, та всіма текстами, які коли-небудь ще буде створено» (Чорновол-Ткаченко, 2006). Карпович А. інтертекстуальність трактує як "знання, якими суб'єкт володіє під час читання якогось тексту...І на підставі цих знань він сприймає новий текст" У контексті цього вчений виокремлює адаптаційні механізми, що виступають як "організація такого цілеспрямованого впливу на об'єкт, за якого досягаються задані цілі" (Карпович, 2018). Спираючись на визначення вченого в процесі експериментальної роботи ми використовували такі види адаптації:

- референційна адаптація, об'єктом якої є конструкції, звороти тощо;
- адресатна адаптація як врахування міри підготовленості до сприйняття аудиторії;
- інструментальна адаптація, яка включає в себе різноманітні способи адаптації музичного тексту.

Третій етап (адаптації досвіду) забезпечував розвиток адаптивно-діяльнісного компоненту структури музично-інтелектуальних умінь та був спрямований на процес набуття знань, опрацювання опосередкованого досвіду музичної діяльності, що передбачає об'єднання опанованих механізмів розумових дій у єдину систему та використання її для оперативного розв'язання нових художньо-пізнавальних і творчо-виконавських завдань. Реалізація умови, (включення до структури індивідуальних занять проблемно-пошукових методів навчання, як на підґрунті вже знайомих моделей та алгоритмів розв'язання творчих завдань (сформованого інтелектуального стилю поведінки), так і на

основі нового досвіду, спрямованого на активізацію мистецького мислення здобувачів вищої освіти) передбачало використання наступних методів: вибор стратегії, проблемно-пошукові методи, апперцепції, евристичної бесіди, метод навчальної дискусії. **Метод вибору стратегії** передбачав формування таких умінь:

- вибору певної стратегії з кількох альтернативних варіантів;
- аналіз зовнішніх перешкод і особистісних можливостей у процесі вибору стратегії розв'язання поставлених завдань.

Помиткіна Л. вважає, що процес побудови стратегії «передбачає постановку цілей і вміння приймати рішення. У визначенні принципів розв'язання завдань і полягає суть стратегії, в якій проявляється і конструктивність, і творча активність особистості. Уміння ухвалювати рішення, а також якість, перспективність, оперативність ухвалення рішення відрізняють стратега від тактика» (Помиткіна, 2014).

Сутність поняття «стратегія» часто трактується вченими як «план дій в умовах невизначеності, набір правил, згідно з якими вжиті дії мають залежати від обставин, включно з природними подіями та діями інших людей» (Карпіщенко, Ілляшенко, 2013).

Однак, як зазначають І. Карпіщенко, К. Ілляшенко, О. Карпіщенко, існує й інше трактування терміна «стратегія», у межах якого «стратегія» розглядається як «визначений довгостроковий напрямок розвитку, стратегічний орієнтир», що має призвести до досягнення поставлених цілей (Карпіщенко, Ілляшенко, 2013)

Таким чином, найчастіше стратегію розглядають як довгостроковий деталізований план досягнення перспективної мети. Наведемо приклад застосування методу стратегії на прикладі складання музичної імпровізації на задану мелодію. Імпровізація ґрунтується на фантазії та творчому підході, створенні музичної форми, трансформації засобів музичної виразності (інтонації, ладу, ритму, гармонії, динаміки, темпу, тембру, артикуляції).

Способи складання музичної імпровізації, якими користувалися студенти, на інтуїтивному рівні зводилися до двох механізмів, але обидва вони передбачали відсутність музичної стратегії щодо кінцевого результату і способів його досягнення. У першому випадку увага студента концентрувалася на гармонійній відповідності та емоційно-чуттєвому уявленні й сприйнятті. В такому разі процес музикування заходить у «глухий кут»: відсутність форми призводить до нескінченної за тривалістю та одноманітної за виразністю гармонії, студент втомлюється від монотонності інтерпретації та завершує її або шляхом несподіваної зупинки, або нелогічною акордовою тонікою. Ми спостерігали й інший підхід - теоретичний, коли імпровізація студента спиралася на трансформації акорду в гармонії різними способами (лад, арпеджіо, пентатоніка) тощо. Таке вирішення поставленого завдання спирається на теоретичні знання про побудову гармонії, ладову благозвучність, акордову прогресію.



Рис. 3.5. Алгоритм виконання творчого завдання «Імпровізація»

У процесі формувального експерименту при використанні методу музичної стратегії перед створенням кожної конкретної імпровізації на

індивідуальному занятті зі студентом обговорювалася ідея імпровізації (образ, ідея, характер), можливі способи реалізації, особистісно-виконавчі можливості, а також, виходячи з цього, виконавський план твору, що включав жанрово-стилістичну відповідність, особливості формотворення та логіку динамічних, темпових і фактурних особливостей імпровізації. Стратегічний план музичної імпровізації зводився до такого, див. рис. 3.6.



Рис. 3.6

Упровадження у формувальний експеримент **проблемно-пошукових методів** передбачало створення педагогом ситуації, яка могла б бути поштовхом для активізації мислення студента. При цьому, проблемні завдання передбачали наявність у студента необхідних для розв'язання проблеми знань і вмінь, творчого досвіду.

Так, на етапі технічного освоєння твору ми спрямовували увагу студента на вибір оптимального варіанту аплікатури, розподіл довгих пасажів на позиційні, прийоми звільнення руки, які студенти пропонували самостійно. Під час втілення художнього образу студенту пропонувалося з множинності

інваріантних трактувань обрати власний варіант інтерпретації. Дана робота проводилася на матеріалі творів сучасних українських, китайських і зарубіжних композиторів (Філіпа Гласса, Макс Рихтера, Ханс Циммера Джо Хисаиси, Лю Чжуана, Чэнь Пэйсюня, Володимира Івасюка, Олександра Козаренко, Миколи Лисенко, Льва Ревуцького, Мирослава Скорика.

З методологічної точки зору цікавою була робота над творами сучасних китайських композиторів. Особливий інтерес здобувачі проявили в процесі опанування творів: "Летючий танець із пластівцями" Сунь Іцяна, "Блакитна квітка" Ван Лісаня, "Захід сонця Сяогу" Лі Інхая, "Два джерела, що відбивають місяць" Чу Ванхуа, "Осінній місяць Пінху", "Чанг" Куан Цзіхао, "Тайцзи" Чжао Сяошена і так далі. У процесі розв'язання поставлених завдань студент мав в обов'язковому порядку слідувати: по-перше, нотному тексту, по-друге, прихованому нотному тексту на підставі творчого "тезаурусу" виконавця, по-третє, прояву творчого мислення, фантазії, уяві.

Ми виходили з того, що проблемна ситуація має включати нову музичну дію, невідомий елемент, певний рівень підготовленості студента до вирішення завдання певного вектора складності, готовність і бажання студента працювати самостійно, а також участь викладача у виконанні студентом завдань.

Наступне завдання в рамках проблемно-пошукового методу ми пов'язували з формуванням розуміння інтонаційної основи твору: розкриття сенсу музики через інтонацію в процесі її змін і розвитку; порівняння інтонацій усередині образу, через співвідношення інтонацій різних частин твору; порівняння різних різних виконавських трактувань. На заняттях з концертмейстерського практикума з основами перекладу музичних творів студентам пропонувалося:

- розкрити зміст вокальних творів через інтонацію;
- простежити рух інтонації у вокальній партії та супроводі;
- проаналізувати синтез словесної та музичної інтонації.

У деяких випадках за бажанням студента до творчого дуету вокаліста та інструменталіста включалася хореографічна композиція. Ми намагалися такі спільні презентації зробити доступними для слухо-візуального аналізу іншими студентами. Для нас було важливим осмислення студентами єдиного художнього простору (поезія, музика, танець), який включав такі елементи, як вірш, метр, ритм. При цьому ми намагалися підвести студентів експериментальної групи до висновку про те, що ритм, інтонація, композиція є єдиними поняттями в контексті інтонаційного смислоутворення. Наприклад, ритм віршованого тексту у вокальному творі визначає логіку музичного ритму. Студенти також знаходили аналогії музики з поезією в принципах формотворення (пропорційна єдність розділів, повторень, контрастів).

Метод апперцепції, який у психології визначає залежність сприйняття (у нашому випадку музичного сприйняття) від минулого досвіду ми реалізовували в процесі формування «стильового чуття». Педагоги та музиканти вживають різні поняття, що позначають здатність сприймати стильову специфіку музичного мистецтва, серед них: «стильове чуття», «відчуття стилю», «стильовий слух», «музичне чуття». «Стильове чуття» спрямоване на сприйняття й усвідомлення стилю на основі слухових відчуттів (емоційно-образних і когнітивних). При цьому до емоційно-образних слухових відчуттів ми відносили образні характеристики музичного твору, до когнітивних - аналіз атрибутивних ознак стилю. Метод аперцепції також передбачав складання імпровізації в стилі відомого композитора. Завдання виконувалося студентами в рамках дисципліни «Спеціальний музичний інструменту» та «Концертмейстерський практикум з основами перекладу музичних творів».

Навчальна дискусія як метод ґрунтувалася на участі студентів в обговоренні результатів музичних відеопрезентацій студентів на задану тему. Дискусія являє собою цілеспрямований і впорядкований обмін ідеями,

судженнями, думками в групі студентів. Перед початком навчальної дискусії нами було обговорено правила і процедури спільного обговорення:

- виконання колективного завдання;
- досягнення узгодженості в обговоренні проблеми та продукування спільного, групового підходу.

Спілкування в ході дискусії змушує студентів шукати різні способи для вираження своєї думки, підвищує сприйнятливість до нових відомостей, нової точки зору. Таким чином, дискусії виступають не тільки як засіб активізації інтелектуальної діяльності, а й як спосіб творчого застосування отриманих знань. Один із видів методу дискусії - **сократична бесіда**, що дає змогу студентам розвивати й оцінювати особливості своєї логіки, пропонувати та створювати свої ідеї, які виникають спонтанно або на підставі почутого на заняттях; допомагає приходити до рішення через власну аргументацію; налаштовує здобувачів на точність та ясність висловлювань. Пол Р. виділяє три типи сократичної бесіди: спонтанна, дослідницька, центрування на темі (Paul, 1995).

Спонтанний вид сократичної бесіди передбачає постійну провокацію з боку викладача на залучення студента до бесіди, пояснення власної точки зору, доведення істинності того чи іншого припущення. Такі спонтанні дискусії забезпечують розвиток самоконтролю студентів, які раніше поклалися лише на рекомендації викладача. Наведемо приклади запитань, які ставлять у бесіді студентам:

- Чому цей твір називається «фуга»;
- Чим відрізняється обробка твору від його аранжування;
- У чому полягає різниця щодо виконання мелодії «в джазовому стилі» та джазової мелодії;
- Чи завжди у виконанні кульмінація супроводжується гучною динамікою?

Дослідницький вид сократичної бесіди як метод дає змогу викладачеві виявити,

вивчити особливості мислення тих, хто навчається. Такі дискусії можуть бути використані як підготовка для вибору репертуару, подальшого ознайомлення з музичним твором, огляду матеріалу з метою складання тексту презентації, складання вектора найближчого розвитку студента, спрямовану дискусію. Центрований вид сократичної бесіди на певній темі передбачає самостійний пошук можливих рішень на підставі наявних знань. Даний метод передбачає виявлення можливих перспектив перебігу дискусії, підстав для висновків, проблематичних понять і наслідків обраних методик вирішення творчих завдань.

Наприкінці третього етапу було проведено діагностувальну роботу щодо стану сформованості досліджуваного феномена в здобувачів ЕГ для порівняння з даними КГ. Контрольний зріз проводився з метою з'ясування ефективності впроваджуваної методики. Отримані дані представлено в таблицях 3.10, 3.11, 3.12 та на рис. 3.7.

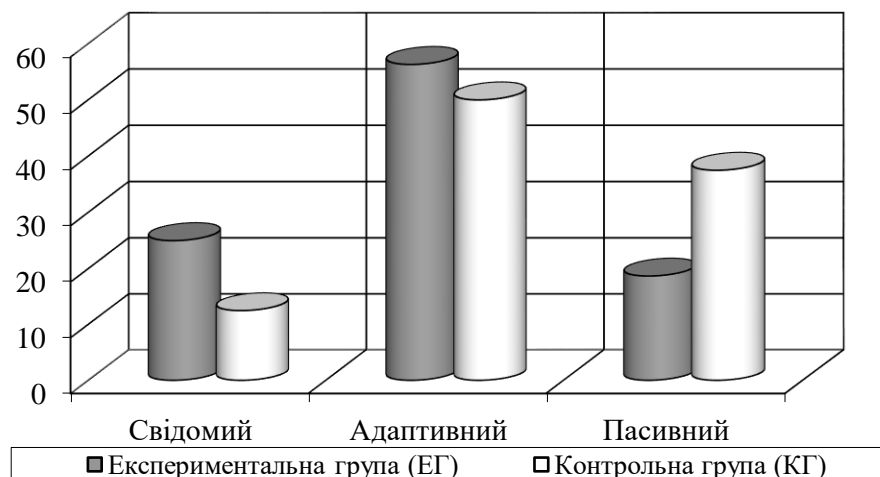


Рис. 3.7 Діагностика розвиненості музично-інтелектуальних умінь майбутніх здобувачів експериментальної та контрольної груп (контрольний зріз)

Узагальнені результати діагностики розвиненості музично-інтелектуальних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (контрольний зріз)

Таблиця 3.10

Експериментальна група (ЕГ)										
Рівні	Музично-інтенціональний		Змістовно-усвідомлювальний		Творчо-адаптивний		Діяльнісно-вольовий		Середній показник розвиненості умінь	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Свідомий	10	31,3	16	50,0	10	31,3	10	31,3	8	25,0
Адаптивний	20	62,5	14	43,8	6	18,7	16	50,0	18	56,3
Пасивний	2	6,2	2	6,2	16	50,0	6	18,7	6	18,7

Узагальнені результати діагностики розвиненості музично-інтелектуальних умінь здобувачів КГ (контрольний зріз)

Таблиця 3.11

Контрольна група (КГ)										
Рівні	Музично-інтенціональний		Змістовно-усвідомлювальний		Творчо-адаптивний		Діяльнісно-вольовий		Середній показник розвиненості умінь	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Свідомий	6	18,7	10	31,3	4	12,5	4	12,5	4	12,5
Адаптивний	16	50,0	18	56,2	12	37,5	16	50,0	16	50,0

Пасивний	10	31,3	4	12,5	16	50,0	12	37,5	12	37,5
----------	----	------	---	------	----	------	----	------	-----------	-------------

Коефіцієнти розвиненості музично-інтелектуальних умінь
здобувачів ЕГ та КГ
(контрольний зріз)

Таблиця 3.11

Групи	Художньо-мотиваційний критерій	Інтеграційно-когнітивний критерій	Комунікативно-когерентний критерій	Аналітично-інтерполяційний критерій	Загальний коефіцієнт розвиненості
ЕГ	1,20	1,35	0,91	0,86	1,08
КГ	1,07	1,26	0,77	0,68	0,94

Після контрольного зрізу можна було констатувати тенденцію підвищення відсоткового рівня сформованості досліджуваного феномена за змістовно-усвідомлювальним та творчо-адаптивним критеріями відповідно на 15,6% і 12,5%. Водночас низький (пасивний) рівень за означеними критеріями зменшився майже на 28,1%. Результати позитивних змін у розвитку музично-інтелектуальних змін здобувачів ЕГ подано в таблицях 3.12 і 3.13.

Результати позитивних змін у розвитку музично-інтелектуальних умінь
здобувачів ЕГ та КГ після контрольного зрізу

Таблиця 3.12

Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
Рівні	Показники розвиненості умінь	Рівні	Показники розвиненості умінь
Свідомий	+15,6%	Свідомий	+3,1%
Адаптивний	+12,5%	Адаптивний	+6,2%
Пасивний	-28,1%	Пасивний	-9,3%

Результати позитивних змін за кожним критерієм з урахуванням коефіцієнтів
розвиненості музично-інтелектуальних умінь здобувачів
ЕГ та КГ після контрольного зрізу

Таблиця 3.13

Групи	Музично-інтенціональний	Змістовно-усвідомлювальний	Творчо-адаптивний	Діяльнісно-вольовий	Загальний коефіцієнт розвиненості
ЕГ	+0,41	+0,5	+0,27	+0,29	+0,37
КГ	+0,22	+0,4	+0,12	+0,11	+0,21

На четвертому етапі (конструктивно-особистісної рефлексії), який забезпечував розвиток художньо-організаційного компонента музично-інтелектуальних умінь реалізовувалася умова: переорієнтація діяльності викладача з інформаційно-оцінної на художньо-організаційну, що спрямована на самостійну діяльність студентів, активізацію рефлексії та саморегуляції в процесі музично-творчої та художньо-просвітницької діяльності студентів. У межах виокремленої умови нами реалізовувався метод художньо-рефлексивного спілкування, діалогу через мистецтво, діалогу з мистецтвом, художнього діалогу зі слухачем, методу рефлексії смислових значень.

Реалізація **методу художньо-рефлексивного спілкування** ґрунтувалася на таких твердженнях:

-Музичне мистецтво має унікальні можливості для рефлексивно-діалогового спілкування.

-Комунікативні характеристики музики визначаються специфікою її виражальних засобів.

Емоційно-образна досконалість сприйняття і розуміння музичного твору заснована на багатозначності трактування музичного образу.

-Авторський варіант нотного тексту напочатку усвідомлюється на рівні слухового уявлення, потім музичний твір розглядається з точки зору художньо-театральних засобів цього виконання .

-Спільне діалогічне осмислення музичного образу, робота над способом його інтерпретації.

- Реалізація нового неповторного варіанту вихідного музичного образу.

Музичний образ, як ідеальне уявлення автора, реалізоване в музичному творі та інтерпретоване виконавцем за допомогою індивідуального трактування, сприймається слухачами, що володіють різним ступенем сприйняття і розуміння. На цій стадії створюється безліч нових художніх об'єктів, що належать не тільки слухачам, а й усім учасникам творчого акту. Суть методу зводилася до прочитання смислів музичного твору, як композиторського уявлення, інтерпретаторського бачення і слухацького сприйняття.

Метод діалогу через мистецтво спирається на конструкт педагог - музичний твір - студент. При цьому вплив його складових елементів не є односпрямованим: музичний твір чинить вплив впливу і на викладача, і на студента, а студент, своєю чергою, чинить вплив на педагога. **Метод діалогу з мистецтвом** передбачає діалогічну взаємодію між студентом і музичним твором без участі педагога. Введення в музично-педагогічний освітній процес рефлексивного діалогу сприяє активізації освоєння музичного твору. Розвинені рефлексивні вміння сприяють більш результативному діалогу з музичним твором, що проявляється в особистісних роздумах та усвідомленні його образного змісту тощо. Через рефлексивний діалог розвиваються вольова складова студента. При цьому здійснюється рефлексія світоглядної спрямованості особистості студента, складається система естетичних поглядів, що впливають на емоційно-ціннісне ставлення до художнього образу твору. Рефлексивна діяльність студента, створює базу для його творчої діяльності. Творчому виконавському осмисленню та аналізу, вважає Москаленко В. «піддаються і авторське трактування твору, і творчість даного композитора загалом, що існує в рамках певного художнього напрямку, а також стиль твору;

при цьому відбувається опрацювання історико-культурного контексту досліджуваного музичного твору» (Москаленко, 2013).

Метод рефлексії смислових значень у процесі формування музично-інтелектуальних умінь передбачав виокремлення студентами структурних елементів музичного твору, що впливають на формування його характеру й образного змісту. Так ми пропонували студентам змінити характер твору, що виконується, проаналізувати причинно-наслідковий зв'язок трансформації образу або характеру твору. Для виконання цього завдання в рамках дисципліни «Концертмейстерський практикум з основами перекладу музичних творів» ми використовували твори, нескладні в текстовому прочитанні, які не містять технічних фігурацій.

Наприкінці формувального експерименту було проведено діагностичне обстеження з метою доведення ефективності розробленої методики розвитку музично-інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти ЕГ. Результати підсумкового діагностувального обстеження представлено в таблицях 3.14, 3.15, 3.16 та на рис. 3.8.

Узагальнені результати діагностики розвиненості
музично-інтелектуальних умінь здобувачів ЕГ
(підсумковий зріз)

Таблиця 3.14

Експериментальна група (ЕГ)										
Рівні	Музично-інтенціональний		Змістовно-усвідомлювальний		Творчо-адаптивний		Діяльнісно-вольовий		Середній показник розвиненості умінь	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Свідомий	12	37,5	20	62,5	10	31,3	12	37,5	12	37,5
Адаптивний	20	62,5	12	37,5	20	62,5	18	56,3	18	56,3
Пасивний	0	0,0	0	0,0	2	6,2	2	6,2	2	6,2

Узагальнені результати діагностики розвиненості
музично-інтелектуальних умінь здобувачів КГ (підсумковий зріз)

Таблиця 3.15

Контрольна група (КГ)										
Рівні	Музично-інтенціональний		Змістовно-усвідомлювальний		Творчо-адаптивний		Діяльнісно-вольовий		Середній показник розвиненості умінь	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Свідомий	6	18,7	10	31,2	4	12,5	4	12,5	6	18,7

Адаптив- ний	18	56,3	18	56,3	14	43,7	16	50,0	16	50,0
Пасивний	8	25,0	4	12,5	14	43,8	12	37,5	10	31,3

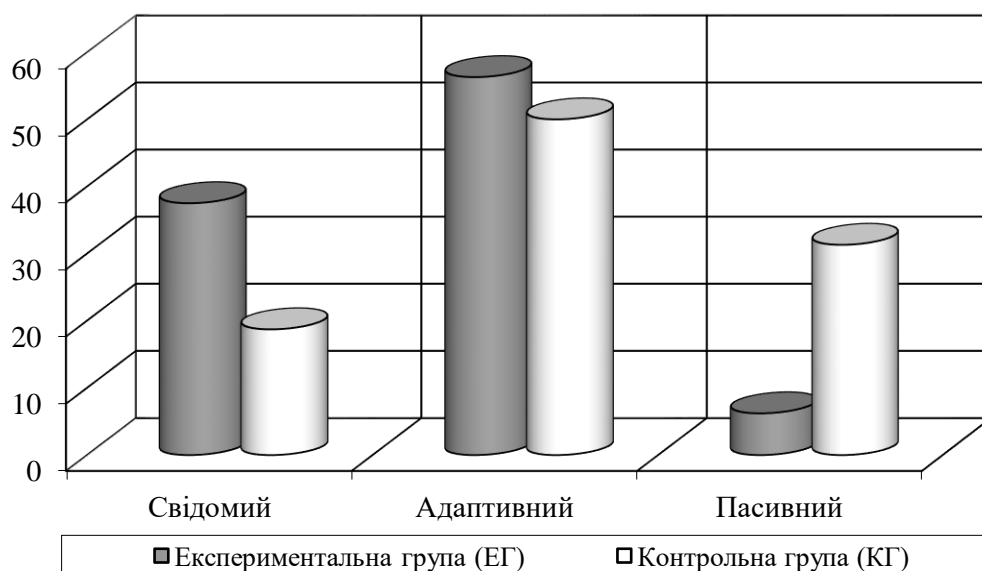


Рис. 3.8 Діагностика розвиненості музично-інтелектуальних умінь здобувачів експериментальної та контрольної груп (підсумковий зріз)

Коефіцієнти розвиненості музично-інтелектуальних умінь здобувачів ЕГ та КГ (підсумковий зріз)

Таблиця 3.16

Групи	Музично-інтенціональний	Змістовно-усвідомлювальний	Творчо-адаптивний	Діяльнісно-вольовий	Загальний коефіцієнт розвиненості
ЕГ	1,41	1,60	1,25	1,35	1,40
КГ	1,13	1,31	0,76	0,88	1,02

Результати таблиць свідчать, що в експериментальній групі, в порівнянні з контрольною, підвищився загальний рівень сформованості всіх основних компонентів музично-інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки.

Як показують отримані результати, позитивним наслідком проведеної експериментальної роботи виявилася тенденція підвищення відсоткового рівня сформованості досліджуваного феномена на 12,5%. Водночас низький (пасивний) рівень за означеними критеріями зменшився на 12,5%.

У контрольних групах зміни, що відбулися, у показниках виражені значно менше. Отже, у студентів експериментальної групи відбулися статистично вагомі зміни у формуванні музично-інтелектуальних умінь у процесі фортепіанної підготовки. Результати підсумкових вимірювань дали змогу виявити динаміку сформованості досліджуваного феномена к двох групах. Узагальнені результати запропоновано в таблицях 3.17, 3.18.

Результати позитивних змін у розвитку музично-інтелектуальних умінь здобувачів ЕГ та КГ після підсумкового зрізу

Таблиця 3.17

Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
Рівні	Показники розвиненості умінь	Рівні	Показники розвиненості умінь
Свідомий	+12,5%	Свідомий	+6,2%
Адаптивний	+ 0,0 %	Адаптивний	+0,0%
Пасивний	-12,5%	Пасивний	-6,2%

Результати позитивних змін за кожним критерієм з урахуванням коефіцієнтів розвиненості музично-інтелектуальних умінь здобувачів ЕГ та КГ після підсумкового зрізу

Таблиця 3.18

Групи	Музично-інтенціональний	Змістовно-усвідомлювальний	Творчо-адаптивний	Діяльнісно-вольовий	Загальний коефіцієнт розвиненості
ЕГ	+0,21	+0,25	+0,44	+0,39	+0,32
КГ	+0,06	+0,05	+0,11	+0,08	+0,08

Динаміка розвитку музично-інтелектуальних умінь здобувачів ЕГ та КГ за коефіцієнтами

Таблиця 3.19

Групи	Констатувальний зріз	Контрольний зріз	Підсумковий зріз
	коефіцієнти	коефіцієнти	коефіцієнти
ЕГ	0,71	1,08	1,40
КГ	0,73	0,94	1,02

Довести статистичну вартісність розбіжності між показниками в експериментальній та контрольній групах наприкінці формувального експерименту було вирішено за допомогою багатофункціонального критерію φ^* Фішера (кутового перетворення Фішера), оскільки: 1) в дослідженні брали участь дві групи здобувачів(ЕГ, КГ); 2) кількість майбутніх учителів музичного мистецтва у групах була більшою, ніж 5 осіб.

Критерій Фішера використовувався нами з метою порівняння та зіставлення кількісних показників експериментальної та контрольної груп

учасників формувального експерименту, а також для перевірки рівності дисперсій двох вибірок. Цей критерій відносять до критеріїв розсіювання.

Для доведення статистичної вартісності було сформульовано такі гіпотези:

- за вихідну гіпотезу H_0 приймається припущення, згідно з яким частка осіб із пасивним рівнем розвиненості музично-інтелектуальних умінь в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно не відрізняється від показників у КГ;

- альтернативна гіпотеза H_1 ґрунтується на припущенні, згідно з яким авторська методика розвитку музично-інтелектуальних умінь є ефективною і, відповідно, тому частка осіб із пасивним рівнем розвиненості музично-інтелектуальних умінь в ЕГ наприкінці формувального експерименту буде значно меншою, ніж у КГ.

Значення емпіричних частот за двома ознаками запропоновані в таблиці 3.20.

Таблиця 3.20

Групи	Свідомий та адаптивний рівні розвиненості музично-інтелектуальних умінь		Пасивний рівень розвиненості музично-інтелектуальних умінь		Разом
	Кількість здобувачів	Частка	Кількість здобувачів	Частка	
ЕГ	30	93,8%	2	6,2%	32
КГ	22	68,7%	10	31,3%	32

За таблицею величин кутів φ для різних відсоткових часток ми визначили величини, що відповідали відсотковим часткам у кожній групі.

$$\varphi_1 = \varphi(31,3\%) = 1,187$$

$$\varphi_2 = \varphi(6,2\%) = 0,503$$

Було підраховане емпіричне значення φ^* за формулою

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де } n_1 = n_2 = 32.$$

$$\varphi_{емп}^* = (1,187 - 0,503) \cdot \sqrt{\frac{32 \cdot 32}{32 + 32}} = 0,684 \cdot 4 = 2,736.$$

У нашому випадку $\varphi_{емп}^* = 2,502$. Отже, $\varphi_{емп}^* > \varphi_{крит}^*$.

Побудована нами «вісь вартісності» подана на рис. 3.6.

Отриманий результат належить до зони значущості. Отже, існує статистична розбіжність між показниками експериментальної та контрольної груп наприкінці формувального експерименту, тому приймається гіпотеза H_1 : частка осіб із пасивним рівнем розвиненості музично-інтелектуальних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно менша, ніж у КГ.

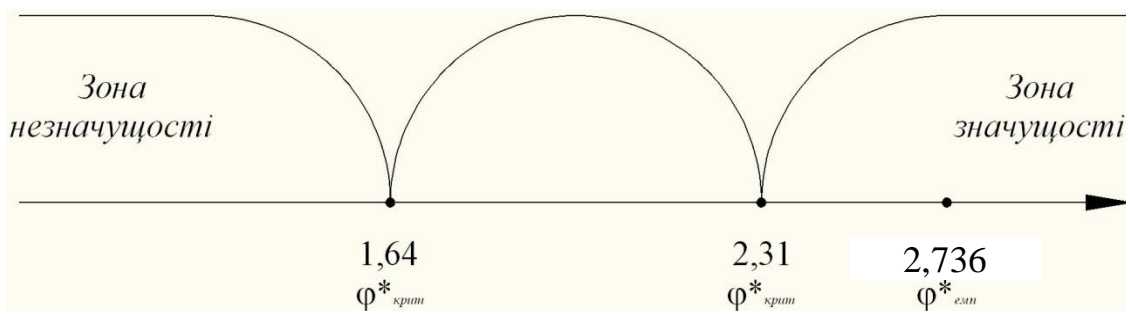


Рис. 3.9 Вісь значень для величин кутів φ .

Отже, отримані дані на всіх етапах дослідження свідчать про те, що розроблена методика формування прогностичних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів закладів мистецької спеціалізовано освіти в

процесі фортепіанної підготовки забезпечила розвиток усіх компонентів досліджуваного феномена.

ВИСНОВКИ до 3 розділу

Узагальнюючи результати формуючого експерименту дисертаційного дослідження щодо формування музично-інтелектуальних умінь у здобувачів вищої освіти було зроблено такі **висновки**:

Відповідно до компонентної структури музично-інтелектуальних умінь встановлено й науково обґрунтовано **критерії** оцінювання досліджуваного феномену: музично-інтенціональний, змістовно-усвідомлювальний, творчо-адаптивний, діяльнісно-вольовий. *Музично-інтенціональний* критерій, включав такі показники: ступінь зосередженості та концентрації на предметі або явищі музичної діяльності, міра визначеності професійної установки, рівень виконавської свідомості. *Змістовно-усвідомлювальний* включав слідувачі показники: рівень теоретичної обізнаності студента (інтонація, стиль, жанр, образ, динаміка, драматургія) щодо реалізації художньо-виконавського наміру під час інтерпретації музичного твору; рівень практичної обізнаності студента (слухові уявлення, уява, технічна спроможність, уміння охопити образну сутність і форму твору, артистизм) у контексті реалізації художньо-виконавського наміру; рівень методичної обізнаності студента (засоби розкриття виразних і формотворчих можливостей твору, алгоритм створення плану реалізації ідеї твору, вибір і доцільне застосування піаністичних прийомів) щодо реалізації художньо-виконавського наміру. *Творчо-адаптивний критерій* містив такі показники оцінювання: рівень сформованості «реконструктивно-варіативних дій» (термін Башманівського О.Л.); ступінь сили наміру в самостійному пошуку способів розв'язання поставлених завдань або методів усунення виконавських невідповідностей; рівень вольових проявів,

спрямованих на досягнення результату в умовах ранжування (визначення значущості проміжних цілей) та організації основної цілей музичної діяльності на певному етапі. Показниками *діяльнісно-вольового критерію* є: ступінь усвідомлення здобувачами значущих (позитивних і негативних) особистісних якостей, ступінь сформованості здатності до цілепокладання та проектування власної навчальної діяльності, міра усвідомлення суб'єктом підстав для подальших змін способів власної музично-мистецької діяльності з метою організації та оптимізації процесу досягнення цілі.

Узагальнення отриманих результатів констатувального етапу дослідження уможливило виявлення трьох *рівнів* сформованості музично-інтелектуальних умінь: пасивний (низький), адаптивний (середній), свідомий (високий).

Пасивний рівень відтворює способи музично-інтелектуальної діяльності, які визначається виключно зовнішніми стимулами, проявляються хаотично та здійснюються із сторонньою допомогою. *Адаптивний рівень* сформованості музично-інтелектуальних умінь передбачає прояв останніх шляхом комбінування відомих способів діяльності за алгоритмом частково визначеним викладачем. Свідомий рівень характеризується максимальною інтелектуальною активністю, за допомогою якої відбувається глибоке розуміння сутності музичних явищ, самостійна постановка нових задач, їх рішення на основі встановлення міждисциплінарних взаємозв'язків.

Експериментальна перевірка розробленої методики формування прогностичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки здійснювалася під час формувального експерименту за чотирма **етапами**: усвідомлено-професійного цілепокладання, пошуково-художнього змістотворення, досвідно-діяльнісної адаптації, художньо-пізнавальної самостійності, до кожного з яких було визначено мету, педагогічні умови, принципи та *методи*.

Перший етап (усвідомлено-професійного цілепокладання) забезпечував розвиток інтенційно-ціннісного компонента структури музично-інтелектуальних умінь і був спрямований на формування осмисленого ставлення до змісту діяльності вчителів музичного мистецтва та викладачів закладів мистецької спеціалізованої освіти в процесі вербальної та виконавської інтерпретації музичних творів. На етапі усвідомлено-професійного цілепокладання реалізовувалася перша виділена умова (організація навчального процесу в рамках створення професійно-орієнтованого середовища навчання, що ґрунтується на діалоговій взаємодії викладача та студентів, а також інтеграції змісту фахових дисциплін з метою формування фахової ідентичності).

Другий етап (пошуково-художнього змістотворення) був спрямований на розвиток музично-когнітивного компоненту структури музично-інтелектуальних умінь та був спрямований на процес інтерпретації музичних явищ. На етапі **пошуково-художнього змістотворення** реалізовувалися друга умова формування музично-інтелектуальних умінь (орієнтація процесу навчання на накопичення студентом індивідуального продуктивного інтелектуального досвіду в процесі виконавських і вербально-інтерпретаційних дій, спрямованих на досягнення й осмислення явищ музичного мистецтва).

Третій етап (адаптації досвіду) був спрямований на розвиток адаптивно-діяльнісного компоненту структури музично-інтелектуальних умінь та був спрямований на процес набуття знань, опрацювання опосередкованого досвіду музичної діяльності, що передбачає об'єднання опанованих механізмів розумових дій у єдину систему та використання її для оперативного розв'язання нових художньо-пізнавальних і творчо-виконавських завдань. На етапі адаптації досвіду реалізовувалася третя умова формування музично-інтелектуальних умінь (включення до структури індивідуальних занять проблемно-пошукових методів навчання, як на підґрунті вже знайомих моделей та алгоритмів розв'язання творчих завдань (сформованого інтелектуального стилю поведінки),

так і на основі нового досвіду, спрямованого на активізацію мистецького мислення здобувачів вищої освіти).

Четвертий етап (конструктивно-особистісної рефлексії) забезпечував розвиток художньо-організаційного компоненту структури музично-інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти, був спрямований на здійснення регуляції музично-виконавської та музично-просвітницької діяльності студентів. На цьому етапі реалізовувалася четверта умова формування музично-інтелектуальних умінь: переорієнтація діяльності викладача з інформаційно-оцінної на художньо-організаційну, що спрямована на самостійну діяльність студентів, активізацію рефлексії та саморегуляції в процесі музично-творчої та художньо-просвітницької діяльності студентів. Методика формування музично-інтелектуальних умінь у здобувачів вищої освіти була зорієнтована на формування певної групи вмій: музично-інтенціональної, когнітивно-продуктивної, адаптивно-варіативної, художньо-рефлексивної.

Група вмій інтенціонально-ціннісного компонента формувалася **на першому, етапі (усвідомлено-професійного цілепокладання)**, на якому було впроваджено першу умову та застосовувалися такі **методи**: метод діалогової взаємодії та метод конденсації художнього змісту.

Формування групи вмій *музично-когнітивного* компонента на **другому етапі (пошуково-художнього змістотворення)** передбачало реалізацію **методів**: уявлення ідеальної виконавської моделі, моделювання професійних ситуацій, аранжування, художньо-текстової адаптації.

Група вмій адаптивно-діяльнісного компонента на **третьому етапі (адаптації досвіду)** передбачало впровадження третьої умови та низки **методів** (вибору стратегії, проблемно-пошукових методів, апперцепції, навчальної дискусії, сократичної бесіди).

Формування групи вмінь художньо-організаційного компонента на *четвертому етапі (конструктивно-особистісної рефлексії)* передбачало впровадження четвертої умови та низки *методів* (художньо-рефлексивного спілкування,

діалогу через мистецтво, діалогу з мистецтвом, рефлексії смислових значень)

На *першому етапі усвідомлено-професійного цілепокладання* було передбачено впровадження таких *методів діалогової взаємодії та конденсації художнього змісту*; на *другому етапі* пошуково-художнього змістотворення передбачалося запровадження *методів*: уявлення ідеальної виконавської моделі, моделювання професійних ситуацій, аранжування, художньо-текстової адаптації; на *третьому етапі (адаптації досвіду)* було впроваджено третю умову низку методів (вибору стратегії, проблемно-пошукових методів, апперцепції, навчальної дискусії, сократичної бесіди; на *четвертому етапі (конструктивно-особистісної рефлексії)* було впроваджено четверту умову та низку *методів* (художньо-рефлексивного спілкування, діалогу через мистецтво, діалогу з мистецтвом, рефлексії смислових значень)

Підтвердження достовірності отриманих результатів здійснювалося на основі обробки експериментальних даних методами математичної статистики, зокрема критерія ϕ^* Фішера. Результати змін за кожним критерієм з урахуванням коефіцієнтів сформованості прогностичних умінь здобувачів вищої освіти ЕГ і КГ свідчать про те, що за період проведення формувального експерименту в експериментальній групі суттєво зменшився відсоток студентів із пасивним рівнем сформованості умінь (з 46,8 % до 6,2%). Натомість суттєво підвищилася кількість студентів із адаптивним (з 43,8% до 56,3%) та свідомим (з 9,4% до 37,5%) рівнями.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Розвиток сучасного суспільства вимагає від особистості вчителя відповідного освітньокультурного рівня, здатності творчо мислити, швидко й педагогічно доцільно розв'язувати професійні завдання. Здатність до ефективної адаптації, успішність складання стратегій безпосередньо залежать від рівня сформованості інтелекту. Такі вимоги особливо актуальні для вчителя-музиканта, перед яким стоїть завдання формувати інтелектуальну культуру учнів. Одним із шляхів формування інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти є організація музично-виконавської діяльності. У процесі такого виду діяльності студенти оволодівають системою музично-теоретичних знань та практико-виконавських умінь та навичок, у них формується художньо-естетичний досвід та виконавська культура. Відбувається також емоційне й інтелектуальне пізнання музичного мистецтва.

В науковій літературі інтелект ототожнюється з явищами педагогіки та психології. Підставою для обґрунтування актуальності дисертаційного дослідження стало: по-перше, набуття провідного місця інтелектуальної діяльності у функціональній моделі педагогічного процесу, що зумовлено новими освітньо-концептуальними орієнтирами; по-друге, розбіжність у трактуванні феномену «інтелект» представниками різних наук, яке ґрунтуються на двох підходах: розумінні сутності інтелекту стосовно наявності чи відсутності загального чинника, та на протилежному- розуміння генетичних витоків феномена дослідження.

Специфіка інтелектуальних умінь у сучасному науковому дискурсі уявляє собою психічні та розумові новоутворення, у яких закріплюється набутий інтелектуальний досвід та реалізується можливість постійного їх використання.

Музично-інтелектуальні уміння здобувачів вищої освіти характеризуються нами як психічні та розумові новоутворення, у яких закріплюється набутий художньо-аналітичний, музично-виконавський досвід та реалізується можливість постійного їх використання під час сприйняття, інтерпретації та створення музичного тексту.

Виділено чотири *групи музично-інтелектуальних умінь*: музично-інтенціональні, когнітивно-продуктивні, адаптивно-варіативні, художньо-рефлексивні.

Структура музично-інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти включає чотири **компоненти**, які забезпечують ефективність музично-виконавської діяльності. До них віднесено: інтенціонально-ціннісний, музично-когнітивний, адаптивно-діяльнісний та художньо-організаційний компоненти. Інтенціонально-ціннісний компонент окреслює вектор свідомості студента на музичний образ, художню ідею, взагалі на його ставлення до змісту або явищ музичної діяльності.

Музично-когнітивний компонент структури інтелектуальних умінь ґрунтується на когнітивно-продуктивних уміннях теоретичного та методичного характеру та забезпечує зберігання, впорядкування і перетворення художньої інформації, або виконавського досвіду. Адаптивно-діяльнісний компонент структури музично-інтелектуальних умінь виражається в спрямованості студента на комбінування вивчених та відомих способів діяльності, переміщення засвоєних способів діяльності в нові умови. Художньо-організаційний компонент структури музично-інтелектуальних умінь орієнтований на регуляцію музично-виконавської та музично-просвітницької діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва на основі коригування процесу переробки інформації, послідовності використання певних прийомів та операцій, здійснення самоконтролю та самооцінки на основі вольової дії.

3. Обґрунтовано методологічні та методичні засади формування прогностичних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки, в основу яких було покладено такі **наукові підходи**: *феноменологічний*, що заснований на обґрунтуванні феноменальності досвіду свідомості особистості, в наслідок чого художньо-пізнавальна діяльність здобувачів розглядається як послідовність актів розуміння та їх осмислення на основі переживання, інтуїції, інтересу та рефлексії; *художньо-ментальний*, який синтезує уявлення студентів про музичні явища на основі культурно-історичних, етнонаціональних, освітньо-професійних мистецьких чинників; *міждисциплінарний*. породжує здатність побачити, розпізнати, сприйняти інформацію, що є недоступною у межах окремо взятої дисципліни на основі доповнення однієї дисципліни іншою; взаємодії дисциплін та побудови інтегральних пізнавальних структур; *системний*-базується на доцільності, всебічності відображення музичних явищ через конструювання системи уявлень, про множину взаємопов'язаних елементів з яких вона складається; *процесуально-діяльнісний*, що зумовлює можливості його формування лише в процесі діяльності.

Аргументовано педагогічні **принципи** формування музично-інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки. *Феноменологічному підходу* відповідають принципи *проблемності*, що забезпечує можливість творчої участі майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів закладів мистецької спеціалізованої освіти у процесі засвоєння художньої інформації; *екстенсії*, що характеризується орієнтацією на внутрішню переконаність та художнє передчуття в процесі опанування музичних явищ без аналізу деталей та відносин; периферійності покликаний актуалізувати «узагальнювальні образно-сміслові інтенції» у минулому сформованих музичних явищ, що репрезентовані в новому «смісловому полі».

Художньо-ментальному підходу відповідають: *принцип інтелектуальної мобільності*, що характеризує готовність студента знаходити, аналізувати та використовувати інформацію, продукувати нові ідеї, обирати ефективні способи виконання завдань, змінювати види та форми інтелектуальної діяльності; *принцип інтроспективності*, що орієнтований на мотиваційно-смысловий розвиток студентів

Міждисциплінарному підходу відповідають: *принцип енатевізму*, звернений до вивчення складного процесу пізнання емоційного змісту музики» та базується на результаті динамічної взаємодії між студентом і навколишнім середовищем; *принципу інтелектуалізації* зводиться до акцент має стояти на її якісній перебудові, в основі якої стоїть сприйняття нових картин світу та способів взаємодії з реальністю.

До системного підходу уналежено: *принцип цілісності*, що дає змогу розглядати одночасно систему як єдине ціле і водночас як підсистему для вищих рівнів; *принцип структуризації*, який дає змогу аналізувати елементи музичної системи та їхні взаємозв'язки в рамках конкретної організаційної структури підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; *принцип конструктивної взаємодії* учасників педагогічного процесу, що включає: співробітництво викладача і студентів, задоволеність педагогічною взаємодією, переорієнтація діяльності викладача з технічно-інформаційної на художньо-організаційної діяльності.

Процесуально-діяльнісному підходу відповідають: *принцип інтелектуально-стильового функціонування*, як «відкритої системи інтелектуальних стратегій, прийомів», способів «постановки і розв'язання проблем; *принцип інтелектуально-стильової варіативності*, що являє собою спрямованість освітнього процесу на опанування студентами різних індивідуально-специфічних способів когнітивного функціонування.

Узагальнення педагогічного досвіду та наукової літератури методичного характеру дозволило обрати педагогічні **умови** формування музично-інтелектуальних умінь у процесі фортепіанної підготовки:

організація освітнього процесу в межах створення професійно-орієнтованого середовища навчання, що заснований на діалоговій взаємодії викладача і студентів, а також інтеграції змісту фахових дисциплін з метою формування фахової ідентичності;

орієнтація процесу навчання на накопичення студентом індивідуального продуктивного інтелектуального досвіду в процесі виконавських та вербально-інтерпретаційних дій, спрямованих на досягнення та осмислення явищ музичного мистецтва);

включення до структури індивідуальних занять проблемно-пошукових методів навчання, з опорою як на розроблені раніше різні моделі художніх проєктів, алгоритми прогнозування шляхів розв'язання виконавських труднощів, певний інтелектуальний стиль поведінки, так і на накопичення нового досвіду, спрямованого на активізацію художнього мислення майбутніх учителів музичного мистецтва;

переорієнтація діяльності викладача з інформаційно-оцінної на художньо-організаційну, яка спрямована на самостійну діяльність студентів; активізацію рефлексії та саморегуляції у процесі музично-творчої та художньо-просвітницької роботи студентів.

Визначено склад та особистісні характеристики чотирьох **етапів** формування музично-інтелектуальних умінь. Перший етап (усвідомлено-професійного цілепокладання) формування музично-інтелектуальних умінь спрямований на реалізації потреби здобувачів у самостійному пошуку шляхів ідентифікації, що призводять до відповідальності за якісне засвоєння професійних знань, до вміння ставитись до обраної професії як до особистісної та соціальної цінності. Другий етап (пошукового змістотворення) спрямований на формування

інтелектуального досвіду щодо пошуку нових шляхів вирішення творчих завдань., вміння їх застосовувати у різних комбінаціях та на будь-якому музичному матеріалі. Третій етап (адаптації досвіду) ми пов'язуємо із механізмом набуття, обробки опосереджувального досвіду, який пов'язаний з попередньою діяльністю або способом набуття знання. Четвертий етап (конструктивно-особистісної рефлексії) пов'язаний із реалізацією основних функцій управління проєктуванням та регулюванням навчальної діяльності студентів

Розроблено **критерії оцінювання рівнів** сформованості чотирьох компонентів структури музично-інтелектуальних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів закладів мистецької спеціалізованої освіти. Основними критеріями та відповідними показниками визначено:

музично-інтенціональний (показники: ступінь зосередженості та концентрації на предметі або явищі музичної діяльності, міра визначеності фахової установки, рівень виконавської свідомості);

змістовно-усвідомлювальний (показники: рівень теоретичної обізнаності студента щодо реалізації художньо-виконавського наміру під час інтерпретації музичного твору; рівень практичної обізнаності; рівень методичної обізнаності студента);

творчо-адаптивний (показники оцінювання: рівень сформованості «реконструктивно-варіативних дій» (термін Башманівського О.Л.); ступінь сили наміру в самостійному пошуку способів розв'язання поставлених завдань; рівень вольових проявів, спрямованих на досягнення результату);

діяльнісно-вольовий (показники : ступінь усвідомлення здобувачами значущих особистісних якостей, ступінь сформованості здатності до цілепокладання та проєктування власної навчальної діяльності, міра усвідомлення суб'єктом підстав для подальших змін способів власної музично-мистецької діяльності).

Методика формування прогностичних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва була зорієнтована на формування певної групи вмінь:

-група музично-інтенціональних умінь інтенціонально-ціннісного компонента, формувалася на першому етапі усвідомлено-професійного цілепокладання, на якому застосовувалася перша умова та такі методи: діалогової взаємодії, конденсації художнього змісту;

-група когнітивно-продуктивних умінь музично-когнітивного компонента формувалася на другому етапі пошуково-художнього змістотворення, на якому застосовувалася друга умова та низка методів: уявлення ідеальної виконавської моделі, моделювання професійних ситуацій, аранжування, художньо-текстової адаптації;

-група адаптивно-варіативних умінь адаптивно-діяльнісного компонента, формувалася на третьому етапі адаптації досвіду, на якому застосовувалася третя умова та такі методи: вибору стратегії, апперцепції, навчальної дискусії, сократичної бесіди, проблемно-пошукові та евристичні методи ;

-група художньо-рефлексивних умінь художньо-організаційного компонента формувалася на четвертому етапі (конструктивно-особистісної рефлексії, на якому застосовувалася четверта умова та такі методи: художньо-рефлексивного спілкування, діалогу через мистецтво, діалогу з мистецтвом, рефлексії смислових значень.

Підтвердження достовірності отриманих результатів здійснювалося на основі обробки експериментальних даних методами математичної статистики, зокрема критерія F^* Фішера. Результати змін за кожним критерієм з урахуванням коефіцієнтів сформованості прогностичних умінь здобувачів вищої освіти ЕГ і КГ свідчать про те, що за період проведення формувального експерименту в експериментальній групі суттєво зменшився відсоток студентів із пасивним рівнем сформованості умінь (з 46,8 % до 6,2%). Натомість суттєво

підвищилася кількість студентів із адаптивним (з 43,8% до 56,3%) та свідомим (з 9,4% до 37,5%) рівнями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Айзенк, Г. Ю. (1995). Интеллект: новый взгляд. *Вопросы психологии*, 1, 111-131.
- Александров, Д. (2016). Енактивізм як конструктивістська основа дидактики сучасної вищої школи. *Філософсько-правові дослідження перспектив євроінтеграції*, 8.
- Александров, Д. В. (2017). Конструктивістська парадигма як філософське підґрунтя сучасної вищої освіти. *Гілея: науковий вісник*, 1, 62-75.
- Александров, Д. (2018). Конструктивізм у філософському дискурсі вітчизняної педагогічній думки. *Дискурс в умовах мінливості соціокультурного простору: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю до 95-річчя Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (20-21 квітня 2018 р.)*. Мелітополь: Видавництво МДПУ імені Богдана Хмельницького.
- Алексеева, И. П. (2019). *Методическая разработка «Работа над техникой с учащимися в классе фортепиано»*.
- Андрушко, Я. С. (2013). Професійна ідентичність особистості як психологічний феномен. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*, 19, 104-110.
- Андрущенко, В., Луговий, В. (ред.) (2008). *Особистісно-орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: колективна монографія*. К.: Педагогічна думка.
- Андрущенко, В., Передборська, І. (ред.) (2009). *Філософія освіти: навчальний посібник*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Антонова, О. (2014). Концептуальні підходи до виділення ознак креативності. *Креативна педагогіка*, 8, 59-67.

- Антонова, О. Є. (укл.) (2014). *Словник базових понять з курсу «Педагогіка»*: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка.
- Антонова, О. Є. (2019). *Технології розвитку обдарованості особистості: курс лекцій*. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка.
- Арделян, О. В. (2002). *Дидактичні умови формування загальнопізнавальних умінь і навичок у молодших школярів* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.09). Кривий Ріг.
- Ареф'єва, А. (2022). Синтетизм як специфічний діалог митця із соціумом (на прикладі художнього синтезу в музиці С. Прокоф'єва). *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філософські науки, 1(91)*, 78-86.
- Ашеро́в, А. Т., Логві́ненко, В. Г. (2005). *Методи і моделі оцінки педагогічного впливу на розвиток пізнавальної самостійності студентів*. Українська інженерно-педагогічна академія. Харків: УПА.
- Башманівський, О. Л. (2009). *Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Башук, О. Г. (2012). Онтологічний зміст поняття «Ерос» як безпосередній досвід особистості в традиції платонізму. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Філософія. Політологія, 109*, 8-11.
- Бернс, Р. (1986). *Развитие Я-концепции и воспитание* [пер. с англ. и общ. ред. В. Я. Пилиповского]. М.: Прогресс.
- Бех, І. Д. (1998). *Особистісно-зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб.* К.: ІЗМН.
- Белікова В. В. (2011). Інтерпретація як основа музично-виконавської творчості. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного*

університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Мистецтвознавство, 2, 72-78.

- Бібік, Н. М., Вашуленко, М. С., Вільчковський, Е. С., Киричяенко, О. М. (1994). *Методичні рекомендації та матеріали до програми «Дитина»*. Київський міжрегіональний ін-т удосконалення вчителів. К.: Освіта.
- Білогур, В. (2019). Розвиток інтелекту особистості як стимуляція креативності та критичного осмислення в умовах інформатизації. *Освіта як чинник формування креативних компетентностей в умовах цифрового суспільства*, (сс. 16-18). Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Богдана Хмельницького.
- Біляєв, О. М., Симоненкова, Л. М., Скуратівський, Л. В., Шелехова, Г. Т. (укл.) (1998). *Навчання української мови в 1-11 класах: посібник для вчителя*. К.: Освіта.
- Боришевський, М. Й. (1974). *Взаємини в учнівському колективі: формування особистості*. К.: Т-во «Знання» УСРС.
- Боснюк, В. Ф. (2013). Мимовільний інтелектуальний контроль як умова успішності освоєння професії рятувальника. *Актуальні проблеми сучасної психології та педагогіки вищих навчальних закладів МВС України: матеріали науково-практичної конференції (Харків, 24 травня 2013 року)*, (сс. 53-55). Х.: ХНУВС.
- Буров, О. Ю. (ред.) (2012). *Динаміка розвитку інтелектуальних здібностей обдарованої особистості у підлітковому віці*. К.: ТОВ «Інфосистем».
- Буров, О. Ю. (2012). Критерії та модель академічної обдарованості. *Інтелектуальна, академічна та творча обдарованість: спільне і відмінне: матеріали круглого столу, 20 січня 2012 р., м. Київ*, (сс. 6-8). К.: Інформаційні системи.
- Бусел, В. Т. (ред.) (2002). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ; Ірпінь: Перун.

- Варій, М. Й. (2009). *Загальна психологія: підр. [для студ. вищ. навч. закл.]*. К.: Центр учбової літератури.
- Васильченко, А. (2002). Проблема інтенціональності дії в сучасній аналітичній філософії. *Дух і літера, 11-12*, 144-158
- Васьківська, Г. (2017). Дидактичні аспекти реалізації міждисциплінарних зв'язків у процесі фахової підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Освітологічний дискурс, 3-4*, 137-149.
- Винославська, О. В., Бреусенко-Кузнецов, О. А., Зливков, В. Л., Апішева, А. Ш., Васильєва, О. С. (2005). *Психологія: навчальний посібник*. К.: Фірма «ІНКОС».
- Воронова, Н. С., Погорела, В. С. (2017). Вираження народного духу в ментальності українців музичними засобами. *Young Scientist, 6.1 (46.1)*.
- Гарасимюк, Т., Драганчук, В. (2012). Музична ментальність та її роль у вихованні молодших школярів. *Музикознавчі студії Інституту мистецтв Волинського національного університету імені Лесі Українки та Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського, 9*, 384-393.
- Гарднер, Г. (2007). *Структура розуму. Теорія множественного інтелекту*. Издательство: Вільямс.
- Горбенко, О. Б. (2018). Формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі вивчення основного музичного інструменту. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Педагогічні науки, 170*, 52-56.
- Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. К.: Либідь.
- Грінченко, А. М., Мамикіна, А. І. (2020). Педагогічні умови та методи формування музично-слухових уявлень майбутніх учителів музичного

- мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 4 (133), 85-92.
- Грінченко, А.М. (2021). До проблеми інтерпретаційно-виконавського процесу музиканта-піаніста. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 197, 86-91.
- Грінченко, А. М. (2022). До проблеми удосконалення виконавських навичок у майбутніх учителів в процесі гри на фортепіано. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 81, 152-156.
- Грінченко, А. М. (2022). Особливість формування виконавських умінь майбутніх вчителів музичного мистецтва в умовах дистанційного навчання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 82, 164-168.
- Гриньова, В. М. (2011). *Професійна компетентність учителя: суть, структура, умови формування*: навчальний посібник. Харків.
- Гуменюк, О. Є. (2002). *Психологія «Я»-концепції*: монографія. Тернопіль: Економічна думка.
- Гусерль, Е. (2018). *Досвід і судження. Дослідження генеалогії логіки* [пер. і післямова В. Кебуладзе]. Харків: Фоліо.
- Дейнека, В. В., Боснюк, В. Ф. (2019). Метакогнітивний контроль особистості як показник інтелектуального розвитку. *Digital economy and digital society. Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts, Katowice School of Technology, Monograph 22*, (pp. 119-124).
- Демидова, М. Г., Лоу Яньмей (2018). Навчальна самопідготовка студентів у проекції розвитку системи вищої педагогічної освіти в Україні. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 3, 22-27. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.18.3.3>
<http://nzp.tnpu.edu.ua/article/view/162456>

- Демидова, М. Г., Лоу Яньмей (2021). Сутність та особливості прояву музичного інтелекту. *Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (15–16 жовтня 2021 р., м. Одеса)*, (сс. 118-120). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки».
- Джулай, Г. А. (2003). *Музична ментальність: соціально-філософський аналіз* (автореф. дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.03). Одеса.
- Дольська, О. О. (2012). Трансдисциплінарність в контексті традиції філософського знання. *Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки*, 59 (4), 313-317.
- Дружинін, В. Н. (2002). *Когнітивна психологія*. Спб.
- Дубасенюк, О. А., Іванченко, А. В. (ред.) (2002). *Практикум з педагогіки: навчальний посібник*. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т.
- Єрмолова, В. М. (2004). Оцінювання навчальних досягнень учнів. *Початкова школа*, 43, 5-7.
- Жерновникова, О. А., Наливайко, О. О., Черноус, Н. А. (2017). Intellectual competence: essence, components, levels of formation. *Педагогіка та психологія*, 58, 33-42.
- Житник, Н. В. (2001). *Організаційно-педагогічні умови підготовки бакалаврів економіки у коледжі II рівня акредитації* (дис. ... канд. пед. наук). Кривий Ріг.
- Заболотна, Н. М. (2021). Інтелектуальні здібності як потенціал і ресурс людини. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, (1), 12-16.
- Заболотна, О. А. (2012). Трансдисциплінарність як стратегія практичної реалізації засад альтернативної освіти. *Наукові записки Ніжинського державного ун-ту імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 6, 35-38.

- Занік, Ю. М. (2006). *Інтелектуальна культура юриста: філософсько-правовий аспект* (дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.12). Київський національний ун-т внутрішніх справ. Київ.
- Запорожець, Т. (2014). Роль і місце емоційного інтелекту в детермінації ситуативної психологічної готовності фахівців управління повітряним рухом. *Вісник Харківського національного університету, 1121, 56, 71-75.*
- Згурська, Н. М. (1997). Розвиток творчої самостійності як основа формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя. *Творча особистість вчителя :проблеми теорії та практики, (сс. 299-301).*
- Зеленов, Є. А. (2009). *Планетарне виховання студентської молоді в умовах глобалізаційних процесів: монографія.* Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ: Ноуліж.
- Зелінський, С. С. (2013). Організація освітнього процесу на основі трансдисциплінарного підходу. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні науки», 4.* Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_4_10.
- Зливков, В. Л., Лукомська, С. О., Федан, О. В. (2016). *Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях.* К.: Педагогічна думка.
- Іванніков, Т. П. (2015). О перспективах феноменологічного дослідження сучасної гітарної музики. *Мистецтвознавчі записки, 27, 134-141.*
- Іванніков, Т. (2018). *Європейська гітарна музика ХХ століття: феноменологія творчості* (автореф. дис. ... док-ра мист-ва: 17.00.03). Київ.
- Івашкевич, Е. З. (2014). Структура соціального інтелекту особистості та характеристика його базових складових. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка, Вип. 26, 60-65.*

- Іванников, Т. П. (2017). О перспективах феноменологического дослідження сучасної гітарної музики. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку. Мистецтвознавство*, 24, 149-160.
- Карпіщенко, О. І., Ілляшенко, К. В., Карпіщенко, О. О. (ред.) (2013). *Стратегічне планування: навч. посіб.* Суми: Сумський державний університет.
- Касьяненко, Л. О. (2019). *Робота піаніста над фактурою* (друге доповнене видання). ПНПУ ім. К. Д. Ушинського Одеса.
- Клименко, В. В. (2006). *Психологія спорту: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: МАУП.*
- Коваль, Т. (2016). Міждисциплінарний контекст педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога в умовах стрімкого розвитку інформаційнокомунікаційних технологій. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 3-4, 39-43.
- Коваль, Г. П., Деркач, Н. І., Захарчук, З. О., Іванова, Л. І. (укл.) (2002). *Методика викладання української мови: навчально-методичний посібник для студентів.* Рівне: РДГУ.
- Ковальчук, Б. В., Тріщ, Б. М. (2002). *Основи аналітичної геометрії та лінійної алгебри: навч. посібник.* Львів: Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка.
- Ковальчук, Б. В., Шіпка, Й. Г. (2010). *Основи математичного аналізу: підручник: в 2 ч. Ч.1.* Львів: Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка.
- Кові, С. (2012). *7 звичок надзвичайно ефективних людей.* Харків.
- Ковтун, А. В. (2013). Розвиток музичної освіти педагогічних кадрів в Україні як історико педагогічна проблема. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки*, 63, 68-72.
- Ковтун, Н. М. (2014). *Воля як основа соціальної активності: теоретико-методологічний аналіз: монографія.* Ж.: Вид-во Євенок О. О.

- Козакова, В. А. (ред.) (2003). *Психологія діяльності та навчальний менеджмент: навч.-метод. посіб. для самот. вивч. дисципліни*. К.: КНЕУ.
- Колобич, О. П. (2018). *Загальна психологія: навчально-методичний посібник*. Львів.
- Коновалова, І. (2007). *Феноменологія музичної обробки (на матеріалі хорових творів українських композиторів XIX–XX ст.)* (дис. ... канд. мистознавства: 17.00.01). Харків.
- Копелюк, О. (2019). Феноменологія стилю як музикознавчий дискурс. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*, 55.
- Корзун В. В. (2014). Художня інтерпретація музичних творів як вищий щабель виконавської майстерності. *Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Сер.: Педагогічні та історичні науки*, 120, 74-79.
- Корсіні, Р., Ауербах, А. (ред.) (2006). *Психологічна енциклопедія*. СПб.: Питер.
- Котлярова, А. В. (2012). Інтелектуальний розвиток особистості студента в системі психологічних детермінант. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*, 37, 331-334.
- Кривошея, Н. Б., Долман, А. О. (2017). Професійна підготовка майбутніх учителів музики на засадах особистісно орієнтованого підходу. *Молодий вчений*, 10.1 (50.1), 38-41.
- Кузнецова, Г. А. (2018). Проблема систематизації та узагальнення знань студентів ВТНЗ під час вивчення дисципліни «Вища математика». *ФМО*, 1 (15).
- Кузьо, Л. І. (2011). Зміст поняття «часова перспектива» як предмет психологічного аналізу. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*, 2, 39-51.

- Кустовська, О. В. (2005). *Методологія системного підходу та наукових досліджень*: курс лекцій. Тернопіль: Економічна думка.
- Кушнір, О. (2017). Теоретичні аспекти дослідження природи та сутності трансдисциплінарності в сучасній філософії науки, *Релігія та соціум*, 3/4, 159-165.
- Кэрролл, Дж. Б. (1993). *Когнитивные способности человека: обзор факторно-аналитических исследований*. Нью-Йорк: Издательство Кембриджского университета.
- Лаврентьєва, О. О. (2003). Освітні процеси з погляду концепцій інтелекту. *Педагогіка і психологія*, 3-4 (39-40), 76-87.
- Лебідь, А. Є. (2010). Трансдисциплінарні дослідження і проблема істинності наукового знання. *Філософія науки: традиції та інновації*, 1(2), 237-245.
- Лепетюха, А. (2023). Авторська інтуїція та інтроспекція в процесі формування та реалізації синонімічних структур (на матеріалі сучасної французької художньої прози). *Вісник університету імені А. Нобеля. Сер.: Філологічні науки*, 1 (25), 233-243.
- Лов'янова, І. В. (2006). *Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі вивчення предметів природничого циклу* (дис. ... канд. пед. н., спец.: 13.00.09). Кривий Ріг.
- Лоу Яньмей (2021). Вплив різних видів інтелекту на формування музичного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (109), 267-275. DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/267-275. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/02/27.pdf>.
- Лоу Яньмей (2020). Емоційний інтелект як чинник становлення творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: Матеріали та тези VI Міжнародної науково-практичної конференції*

- молодих учених та студентів (15-16 жовтня 2020 р., м. Одеса). Т. 2, (сс. 47-50). Одеса: Університет Ушинського.
- Лоу Яньмей (2022). Критерії та рівні оцінки сформованості музичного інтелекту у майбутніх учителів музичного мистецтва. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: Матеріали і тези VIII Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів (14-15 жовтня 2022 р., м. Одеса). Т. 2, (сс. 35-36). Одеса: Університет Ушинського.*
- Лоу Яньмей (2023). Методика розвитку музичного інтелектуу здобувачів вищої освіти в процесі інструментальної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (126), 164-172. DOI 10.24139/2312-5993/2023.02/164-172. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/%D0%BB%D0%BE%D1%83-%D1%8F%D0%BD%D1%8C%D0%BC%D0%B5%D0%B9-1.pdf>
- Лоу Яньмей (2023). Музично-інтелектуальні уміння в контексті підготовки здобувачів вищої освіти. *The 34th International scientific and practical conference "Science, latest trends, modern problems and improvement of theories" (August 29 – September 01, 2023). Warsaw, Poland. International Science Group.*
- Лоу Яньмей (2023). Сутність та структура музичного інтелекту в контексті підготовки здобувачів вищої освіти *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (127), 65-72. DOI 10.24139/2312-5993/2023.03/065-072. URL: https://pedscience.sspu.edu.ua/?page_id=4620.
- Лоу Яньмей (2023). Levels of musical intelligence formation in future music teachers. *Collection of scientific papers «SCIENTIA», April 28. Stockholm, Kingdom of Sweden.*

- Лукіна, Т. О. (2011). Управління якістю. В Ю.В. Ковбасюк (гол. ред.), *Енциклопедія державного управління: у 8 т., Т. 4: Галузеве управління*, (сс. 620-622). Київ: НАДУ.
- Лунячек, В. Е. (2015). *Педагогічний менеджмент: навчальний посібник*. Х.: Вид-во ХарPI НАДУ «Магістр».
- Луценко, В. В. (2005). Рефлексивний компонент у структурі творчої активності майбутнього вчителя музики. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 21, 197-200.
- Максименко, С. Д., Зливков, В. Л., Кузікова, С. Б. (ред.) (2015). *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика: монографія*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка.
- Малихін, О. В. (2013). Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «КиєвоМогилянська академія»*. Серія: Педагогіка, Т. 215, Вип. 203, 11-14.
- Матеріали міжнародної науково-методичної конференції «Проблеми математичної освіти» (ПМО – 2013), Черкаси, 8 – 10 квітня 2013 р. (2013), (сс. 211-212). Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.*
- Массанов, А. В. (2011). Зв'язок інтелектуального розвитку і творчого потенціалу особистості. *Наука і освіта*, 9.
- Мацько, Л. І., Сидоренко, О. М. (1996). *Українська мова: збірник диктантів для учнів середньої школи усіх типів*. К.: Либідь.
- Мачинська, Н. І. (2016). Міждисциплінарний контекст підготовки вихователя дошкільного закладу та вчителя початкової школи. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, 30, 100-109.

- Міленіна, М. М. (2018). Антропологія інтелекту – біологічний підхід до розуміння обдарованості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 3 (70), 16-20.
- Мінь Шаовей (2017). *Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). 2017.
- Міхненко, Г. Е. (2016). *Формування інтелектуальної мобільності майбутніх інженерів в умовах освітнього середовища технічного університету* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04). Київ.
- Мойсеєнко, Л. (2012). Психологія розуміння як наскрізного процесу творчого математичного мислення. *Психологія особистості*, 1 (3), 204-220.
- Моляко, В. О. (1989). *Психологічна готовність до творчої праці*. К.: Знання.
- Москаленко, В. (2013). *Лекції з музичної інтерпретації: навчальний посібник*. Київ. URL: <https://knmau.com.ua/wp-content/uploads/V.-MoskalenkoLektsiyi-z-muzichnoyi-interpretatsiyi-Navchalnij-posibnik.pdf>.
- Москаленко, В. Г. (1994). *Теоретический и методический аспекты музыкальной интерпретации* (дис. ... д-ра искусствоведения: 17.00.02). Киев.
- Недялкова, К. В. (2003). *Педагогічні умови інтелектуального розвитку майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Одеса.
- Ніколаї, Г., Линенко, А., Кьон, Н., Бойченко, М. (2020). Міждисциплінарна координація в історико-теоретичній та музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. *Журнал історії культури та дослідження мистецтва*, 9 (1), 225-235.
- Новська, О. Р., Клубкова, С. А. (2021). Роль соціального інтелекту в контексті хормейстерської підготовки майбутніх фахівців у галузі музичної освіти. *Інноваційна педагогіка*, 38, 41-44.

- Новська, О. Р. (2019). Методологічні засади формування проектного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання: наукове видання, 1-2 (13-14), 23-32.*
- Озолиньш, Р. П. (1984). *Обучение учащихся интеллектуальным умениям самостоятельной познавательной деятельности в процессе решения учебных задач* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Рига.
- Олексюк, О. М. (2021). Модель технології тайм-менеджменту в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 195, 22-27.*
- Олексюк, О. М. (2020). Interdisciplinarity as form of fundamentalisation of higher art education: faceted approach. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі, 5, 4-8.*
- Олійник, С., Тарасюк, І. (2021). Виконавська інтерпретація як фахова компетентність майбутнього вчителя. *Теорія і практика мистецької освіти, 20-25.*
- Опанасюк, О.П. (2018). *Інтенціональність у просторі культури: мистецтвознавчий, культурологічний та філософський аспекти* Монографія (2-ге вид.). Київ: Аура Букс
- Осовська, Г. В., Юшкевич, О. О., Завадський, Й. С. (2007). *Економічний словник*. К.: Кондор.
- Остапенко, Л. В., Войченко, О. М., Шпортько, О. В. (2018). Актуальні проблеми музично-естетичної освіти та виховання на початку ХХІ століття. *Молодий вчений, 1 (53), 153-157.*
- Павленко, В. В. (2013). Проблемне навчання: становлення, сутність, перспективи. *Цілі та результати освітніх реформ: українсько-польський діалог: матер. Міжнар. наук.-практ. конф., 15-16 травня 2013 р., м. Київ.* К.: Київ. ун-т Б. Грінченка, (сс. 126-134).

- Павлишин, О. В. (2017). Взаємодія філософії, психології та семіотики в дослідженні поняття інтелекту. *Юридична психологія*, 2 (21), 32-42.
- Паламарчук, Є. В., Мудраков, В. В. (2012). Творчість як епістема трансдисциплінарної акмеології. *Педагогічний дискурс*, 11, 219-223.
- Паламарчук, Є. В. (2013). Витоки та специфіка трансдисциплінарності як «неометоду» остнекласики. *Totallogy-XXI. Постнекласичні дослідження*, 29, 5-16.
- Паламарчук, В. Ф. (2000). *Як виростити інтелектуала: посіб. для вчителів і керівників шкіл*. Ін-т педагогіки АПН України. К.: Навч. книга. – Богдан.
- Палій, А. А. (2010). *Диференціальна психологія*. Київ.
- Пасічник, Є. А. (2000). *Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти*. К.: Ленвіт.
- Пехота, О. М., Старєва, А. М. (2007). *Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія*. Миколаїв: Іліон.
- Песталоцци, Й. Г. (1981). *Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода*. Москва.
- Полетуха, І. (2014). Мімезис та дієгезис у структурі художнього тексту (на матеріалі «Природного роману» Г. Господинова). *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Філологічні науки. Літературознавство*, 19 (296), 113-118.
- Потебня, О. (1986). *Думка і мова. Естетика і поетика слова*. Київ.
- Реброва, О., Линенко, А., Реброва, Г. (2022). Індивідуальне навчально-творче завдання у професійній підготовці здобувачів вищої освіти мистецьких та мистецько-педагогічних спеціальностей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (117), 273-288.

- Реброва, О. Є. (2022). *Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проєкції педагогіки мистецтва*: монографія. Одеса: ПНПУ імені К.Д. Ушинського.
- Реброва Е. Е. (2013). Формирование художественно-ментального опыта будущих учителей музыки и хореографии в контексте полипарадигмальной методологии. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: педагогіка, 4*.
- Реброва, О. Є. (2019). Художньо-естетичні інновації мистецької освіти в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, 4, 13-25*.
<http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/6123/1/4.pdf>.
- Рибалка, В. В. (2003). *Методологічні питання наукової психології*: навч.-метод. посіб. К.: Ніка-Центр.
- Рибалка, В. В. (1996). *Психологія розвитку творчої особистості*: навч. посіб. К.: ІЗМН.
- Романова, І. А. (2012). Генеза сутності поняття «Інтелект». *Проблеми інженерно-педагогічної освіти, 36, 152-158*.
- Ростока М. Л. (2023). Ефективні методології цифрової трансформації у постмодерному науково-освітньому просторі (аналітичний огляд). *Аналітичний вісник у сфері освіти й науки: довідковий бюлетень, Вип. 17*. ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського м. Київ, Україна.
- Савченко, О. Я. (1997). *Дидактика початкової школи*. К.: Абрис.
- Савченко, О. В. (2016). *Рефлексивна компетентність особистості*: монографія. Херсон: ПП Вишемирський В. С.
- Саленко, О. П. (2016). *Синестезія в контексті арт-терапії: естетичний аспект* (автореф. дис. ... канд. філос: 09.00.08). Київ.

- Свещинська, Н. (2014). Творча інтерпретація музичних творів в інструментальному класі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 134*, 202-205.
- Сегеда, Н. А. (2009). Індивідуально-професійний ресурс викладача музичного мистецтва з позицій міждисциплінарного підходу. У ред. А. Й. Капська (ред.), *Соціалізація особистості, Том XXXII*, (сс. 167-177). К.: НПУ імені М.П.Драгоманова.
- Семіотичний аналіз явищ культури: монографія* (2021). К.: Інститут філософії імені Г.С. Сковороди НАН України.
- Сидоренко, І. В. (2016). Проблема саморегуляції поведінки та її особливості у майбутніх учителів. *Наука і освіта, 5*, 246-250.
- Силенок, Г. А. (2014). Інтелект та інтелектуальний розвиток особистості. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 3: Фізика і математика у вищій і середній школі, 13*, 98-104.
- Скуратівський, Л. В. (1987). *Пізнавальні завдання з української мови: посібник для вчителя*. К.: Радянська школа.
- Словник української мови: в 11 томах. Том 3* (1972).
- Смульсон, М. Л. (2001). *Психологія розвитку інтелекту: монографія*. К.: Інститут психології АПН України.
- Соболь, Н. (2017). Художньо-творча толерантність у контексті інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики. *Musical Art in the Educological Discourse, 1*. Режим доступу: <https://mmod.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/9>.
- Собченко, О. М. (2010). Здібності у структурі емоційного інтелекту як фактор формування особистості. *Наука. Релігія. Суспільство, 4*, 84-87.
- Соловйов, В. А. (2017). Специфіка музичної інтерпретації: технологічний підхід. *Молодий вчений, 4.2 (44.2)*, 83-88.

- Спілюті, О. В. (2019). *Теорія і методика формування музично-інтонаційного мислення*: навч.-метод. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя.
- Сташкевич, О. О. (2013). Інтелектуальне суспільство: філософська рефлексія. *Нова парадигма*, 118, 27-36.
- Степанишин, Б. І. (2003). *Стратегія і тактика в літературній освіті учнів: Роздуми старого методиста-словесника, або Від «альфа» до «омеги» у викладанні рідного письменства в школі*. К.: Веселка; Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.
- Теряєва, Л. А. (2015). Міждисциплінарні зв'язки у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів музики. *Освітологічний дискурс*, 2, 264-273. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2015_2_27.
- Товстяк, М. М. (2018). *Дидактичні засади структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти* (дис. ... канд. пед. наук). Полтава.
- Токарева, Н. М., Шамне, А. В. (2017). *Вікова та педагогічна психологія*: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ.
- Туриніна, О. Л. (2018). *Методологія та методи психологічного дослідження*: навч.- метод. посіб. Київ: ДП Вид. дім «Персонал».
- Ушакова, К. Ю. (2018). *Етносоціальні уявлення в структурі «Я»-концепції університетської молоді* (автореф. дис. ... канд. психол. н.: спец. 19.00.05). Київ.
- Філіпович, В. М. (2015). Інтелектуальні здібності як професійно-значущі якості ментального досвіду та інтелектуальної компетентності людини в контексті її загального особистісного розвитку. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*, 1 (5).
- Фіцула, М. М. (2002). *Педагогіка*: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ.

- Фоміна, Є. В. (2016). Інтелектуалізація економіки: еволюція в контексті світового розвитку. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Міжнародні відносини. Економіка. Країнознавство. Туризм*, 5, 112-115.
- Хайдеггер, М. (2012). *Феноменологічні інтерпретації Аристотеля (Експозиція герменевтичної ситуації)*; пер. с нем., предисл., науч. ред., сост. Н. А. Артеменко. СПб.: ИЦ «Гуманитарная Академия».
- Холодинська, С. М. (2008). *Проблема синтезу в контексті видової специфіки мистецтв (на матеріалі міжвидової інтерпретації «Лісової пісні» Лесі Українки)* (дис. ... канд. філос. наук: 09.00.08). Київ.
- Хриков, Є. М. (2011). Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти*, 2, 11-15.
- Худолій, О. В. (2018). *Технологія професійного самовиховання молодого педагога*. Велика Лепетиха.
- Цар, І. (2013). Критерії та рівні сформованості індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя гуманітарного профілю. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД: матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Переяслав-Хмельницький.
- Ці Сянбо (2016). *Формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ.
- Ці, Ч. (2022). Філософська характеристика процесу інтелектуалізації: генезис, сутність, зміст, форми, рівні та види. *Актуальні проблеми філософії та соціології*, (36), 96-102.
- Чайка, Г. В. (2016). Я-концепція як структурно-динамічний аспект поняття «Я» в працях українських і зарубіжних дослідників. *Актуальні проблеми психології: зб. наукових праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН*

- України. Київ. Том. XI: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості, Вип. 14, 215-226.
- Чаплінська, Ю. С. (2020). Адаптивний інтелект: використання кейс-методу. *Соціальний педагог*, 11/12, 62-65.
- Чернова, І. В. (2005). Онтологія музичного твору та його виконання в естетиці Р. Інгардена. *Філософські пошуки. Пізнання: епістемологічний, онтологічний та соціальний виміри*, Вип. XIX, 342-349.
- Шабанова, Ю. О. (2014). *Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. магістратури*. Д.: НГУ.
- Шевчук, Д. (ред.) (2021). *Філософія Романа Інгардена і сучасність: колективна монографія*. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія».
- Шинкарук, В. І. та ін. (ред.) (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України; Абрис.
- Шопіна, М. О. (2012). Психологічні особливості розвитку творчого потенціалу у підлітковому віці. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Філософія. Психологія. Педагогіка, 2, 101-109.
- Яковенко, О. В. (2017). *Психологічний практикум: методичний посібник*. Ч. 1. К.: ТОВ «НВП ІНТЕРСЕРВІС».
- Ярмаченко, М. Д. (ред.) (2001). *Педагогічний словник*. К.: Педагогічна думка.
- Abdi, S., Ghabeli, F., Abbasias, Z., Shakernagad, S. (2015). Mindful Attention Awareness Scale (MAAS): Reliability and Validity of Persian Version. *Journal of Applied Environmental and Biological Science*, 4 (5S), 43-47.
- Barajas, S., Garra, L. (2014). Mindfulness and psychopathology: Adaptation of the Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) in a Spanish sample. *Clínica y Salud*, 25, 49-56.

- Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J., et al. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*, 230-241.
- Bohr, N. (1958). *On atoms and human knowledge*. Daedalus (American Academy of Arts and Sciences), Spring.
- Brown, A. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-regulation, and Other More Mysterious Mechanisms. In F. Weinert & R. Kluwe (eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding*, (pp. 79-94). New Jersey.
- Chan, D. W. (2003). Adjustment Problems and Multiple Intelligences among Gifted Students in Hong Kong: the development of the revised Student Adjustment Problems Inventory. *High Ability Studies, 14 (1)*, 41-54.
- Chan, D. W. (2008). Giftedness of Chinese Students in Hong Kong: Perspectives From Different Conceptions of Intelligences. *Gifted Child Quarterly, Vol. 52, no 1*, 40-54.
- Cherkasov, V., Oleksiuk, O., Yezhova, O., Kulikova, S., Kurkina, S., Lokareva, J. (2019). Education Institutions' Students to the Introduction of Musical-Pedagogical Technologies. *Pedagogika, Vol. 136, no. 4*, 126-140.
- De Jaegler, H., Di Paolo, E. (2008). *Enacting Intersubjectivity: A Cognitive and Social Perspective on the Study of interactions. Vol. 10*. Lancaster: Gazell books Service Ltd.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. In L. B. Resnick (ed.), *The Nature of Intelligence*, (pp. 36-39). Hillsdale, N.Y.
- Frayssinhes, J. (2016). *Mathetics: Transdisciplinary Concept of Learning in Digital Networks*. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114694/>.
- Gadamer, H.-G. (1967). Was ist Wahrheit? In Gadamer H.-G., *Philosophic. Hermeneutik*, (ss. 46-58). Tubingen.

- Galvani, P. (2008). Transdisciplinarité et écologisation d'une formation universitaire: une pratique critique à partir du paradigme de la complexité. Retrieved from: https://www.revue-ere.uqam.ca/categories/PDF/Volume7/07_Galvani_P.pdf/.
- Gardner, H. E. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Basicbook.
- Gardner, H. (2015). *Espacio de Pensamiento e Innovación Educativa (Space for Thinking and Educational Innovation)*. Retrieved from: <https://howardgardner01.files.wordpress.com/2015/10/12070suplemento-eniac.pdf>.
- Gardner, H. (2018). *Why are you doing that research?* Retrieved from: <https://howardgardner.com/category/life-long-learning-a-blog-in-education>.
- Gibbons, M. (1998). *Globalisation and the Preservation of University Values*. Retrieved from: <http://www.bth.se/exr/hss03.nsf/%28Web>.
- Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*, 14 (8), 469-479.
- Guilford, J. P. (1982). Cognitive psychology's ambiguities: Some suggested remedies. *Psychological Review*, Vol. 89, 48-59.
- Giorgi, A. & Giorgi, B. (2003). The descriptive phenomenological psychological method. In P.M. Camic, J.E. Rhodes & L. Yardley (Eds.), *Qualitative Research in Psychology: Expanding Perspectives in Methodology and Design*, (pp. 243-273). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Glaser, R. (1984). Education and Thinking: The role of knowledge. *American Psychologist*, 39 (2), 93-104.
- Grinchenko, A., Desiatnykova, N., Mamykina, A., Shafarchuk, T. (2020). The Influence of Self-Control on the Artistic and Performing Quality of a Musician. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(4), 47-59

- Guilford, J. P. (1958). New frontiers of testing in the discovery and development of human talent. *Seventh Annual Western Regional Conference on Testing Problems*. Los Angeles.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. N.Y.; MC Graw Hill.
- Husserl, E. *Husserliana. Dokumente*. Bd. III. Briefwechsel. Teil 6. Philosophenbriefe. Dordrecht, 1994. XIII, 516 S
- Hall, S. (1995). The Question of Cultural Identity. In Hall S., Held D., Hubert D. and Thompson K. (eds.), *Modernity: An Introduction to Modern Societies*. Cambridge: Polity Press,
- Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of Educational Psychology*, 57 (5), 253-270.
- Hrynychuk, I., & Burska, O. (2008). *Problems of musical thinking: theory and methods of development. Dialectic of musical logos and eidos: teaching guide*. Ternopil.
- Hutto, D. D. (2020). From Radical Enactivism to Folk Philosophy. *The Philosophers' Magazine*, 88, 75-82.
- Jantsch, E. (1972). Inter- and Transdisciplinary University: A systems approach to Education and Innovation. *Policy Sciences, Vol. 1, no 1*, 403-428.
- Lou Yunmei (2019). Different approaches in science to the interpretation of the category «will». *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: Матеріали та тези V Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів (17-18 жовтня 2019 р., м. Одеса). Т. 1, (сс. 121-122). Одеса: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.*
- Lou Yanmei (2021). Essence and peculiarities of musical intelligence manifestation. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: Матеріали та тези VII Міжнародної конференції молодих*

- учених та студентів (4-5 листопада 2021р., м. Одеса). Т. 1, (сс. 97-98).
Одеса : Університет Ушинського.
- Kavun, L. V. (2009). Tolerantnost v obrazovatelnom prostranstve vuza: psihologicheskie mehanizmy formirovaniya. *Mir nauki, kultury, obrazovanija*, 5, 267-271.
- Kloskowska, A. (1998). The response of national cultures to globalization and its effect on Individual Identity. *Polish Sociological Review*, 1 (21), 3-19.
- Kluwe, R. (1987). Executive Decisions and Regulation of Problem Solving Behavior In F. Weinert & R. Kluwe (eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding*, (pp. 24-38). New Jersey.
- Kohler, W. (1920). *Die physische Gestalten in Ruhe und stazioneren Zustand*. Brunswick: Vieweg.
- Kondratska, L., Rebrova, O., Nikolai, H., Martyniuk, T., Stepanova, L., Rebrova, G. (2021). Musician-performer in the field of bioethics: a mental act. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 11 (02), 132-138. Source: <http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/1102/PDF/1102.pdf>.
- Kurth, E. (1931). *Musikpsychologie*. Berlin.
- Lakoff, G. (2001). *Metaphors of Terror*. Retrieved from: www.press.uchicago.edu/News/911lakoff.html.
- Leibniz, G. W. (1983). New Essays concerning Human Understanding. In *Selected Works in 4 vols., vol. 2*, (pp. 47-545).
- Levytska, I., Novska, O. (2020). Methodological aspects of piano training of future musical art teachers. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 29.3, 145-151.
- Malle, B., Knobe, J., O’Laughlin, M., Pearce, G., and Nelson, S. (2000). Conceptual Structure and Social Functions of Behavior Explanations. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 79.
- Marcia, J. E., Friedman, M. L. (1970). Ego identity status in college women. *J. Person.*, V. 38, no 2, 249-268.

- Maturana, H., Varela, F. (2019). *The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding*.
- Meili, R. (1981). *Struktur der Intelligenz: Factorenanalytische und denkpsychologische Untersuchungen*. Bern.
- Mischel, W. (Ed.) (1966). *Progress in Experimental and Personality Research*. Vol. 3. San Diego: Academic Press.
- Noe, A. (2004). *Action in Perception*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Oleksiuk, O. M. (2009). Hermeneutical understanding of musical work as a methodological resource for the modernization of artistic education. *Collection of research papers «Language and Culture»*. Institute for the Ukrainian Language of the NAS of Ukraine.
- Rebrova, O., Oleksiuk, O., Batiuk, N., & Rebrova, H. (2020). Value Intentions in Future Art Teachers' Professional Training. *Journal of History Culture and Art Research*, 9 (3), 1-16. doi:<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i3.271>. <http://kutaksam.karabuk.edu.tr/index.php/ilk/article/viewFile/2714/1806>.
- Renzulli, J. S. (1986). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. In Sternberg R.J. and Davidson J.E. (eds.) *Conceptions of Giftedness*, (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M. (1991). The Reform Movement and the Quiet Crisis in Gifted Education. *Gifted Child Quarterly*, 35, 26-35.
- Ridley, D., Schuts, P., Glanz, R., Weinstein, C. (1992). Self-regulated Learning: the Interactive Influence of Metacognitive Awareness and Goal-setting. *Journal of Experimental Education*, 60 (4), 59-64.
- Riemann, H. (1900). *Die Elemente der musikalischen Aesthetik*. Berlin.
- Royce, J. R. (1974). Cognition and knowledge: Psychological epistemology. In E. C. Carterette, M. P. Friedman (Eds.), *Handbook of perception*, (pp. 149-176). N.Y., London: Acad. Press.

- Schiavio, A., van der Schyff, D., Cespedes-Guevara, J., Reybrouck, M. (2016). Enacting musical emotions, sense-making, dynamic systems, and the embodied mind. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 1-25.
- Schuh, W. (1946). Ernst Kurth zum 60. Geburtstag. *SMZ, (Jahrg. 86), No 7*.
- Shleyermakher, F. (2004). *Hermeneutics*. SPb.
- Shtejngauz, G. (2005). *Mezhdu duhom i materiej posrednichaet matematika*. M.: Binom. Laboratorija znanij.
- Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive, personal, developmental and social aspects. *American Psychologist*, 55, 151-158.
- Spearman C. (1904). General Intelligence, objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. N.Y.: MacMillan.
- Staats, A. W. (1970). *Learning and cognitive development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Staats, A. W., Burns, G. L. (1981). Intelligence and child development: What intelligence is and how it is learned and functions. *Genetic Psychology*, 104, 237-301.
- Sternberg, R. J., Forsythe, G. B., Hedlund, J., Horvath, J. A., Wagner, R. K., Williams, W. M., Snook, S., & Grigorenko, E. L. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1993). The concept of "giftedness": A pentagonal implicate theory. In *The origins and development of high ability*, (pp. 5-16). Chichester: Willey (Ciba Foundation Symposium).
- Sternberg, R. J. (1988). *The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence*. N.Y.
- Stewart, J., Gapenne, O., & Di Paolo, E. A. (Eds.) (2010). *Enaction: Toward a new paradigm for cognitive science*. Cambridge: MIT Press.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. N.Y.: Harper & Brothers.

- Taylor, S. (2002). Better Learning through Better Thinking: Developing Students Metacognitive Abilities. *Journal of College Reading and Learning*, 28-34.
- Thompson, E. (2007). *Mind in life: Biology, phenomenology, and the sciences of mind*. Cambridge and London: Harvard University Press.
- Thorndike, R. L. (1940). Constancy of the IQ. *Psychological Bulletin*, 37, 104-121.
- Thurstone, L. L. (1939). *Primary mental abilities*. Chicago: The Univ. of Chicago Press.
- Thurstone, L. L. (1924). *The nature of intelligence*. N.Y.: Harcourt. Brace and Company, Inc.
- Tompson, J. (1984). Intelligence. In Guffin P. Mc., Shanks M. F., Hodgson R. J. (Eds.), *The Scientific Principles of Psychology*, (pp. 460-484). N.Y.: Grune & Stratton.
- Paul, R. W. (1995). *Critical thinking*. Foundation for Critical Thinking. Santa Rosa, CA.
- Piaget, J. (1972). The epistemology of interdisciplinary relationships Interdisciplinarity. *Problems of teaching and research in universities*, (pp. 127-139). Paris: OECD.
- Raven, J. (2000). The Raven's Progressive Matrices: Change and Stability over Culture and Time. *Cognitive Psychology*, 41 (1), 1-48.
- Skala inteligencji Wrcslera WAIS-R* (1993). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Varela, F., Thompson, E., Rosch, E. (1991). *The embodied mind*. Cambridge: MIT Press.
- Vernon, P. E. (1950). *The structure of human abilities*. NY.:Wiley.
- Walters, J., Gardner, H. (1986). The crystallizing experience: Discovering an intellectual gift. In K. Sternberg et al. (eds.), *Conceptions of giftednes*, (pp. 306-331). Cambridge: Cambridge University Press.

- Ward, T. B. (1992). Structured imagination. In R. A. Finke, T. B. Ward, S. M. Smith (eds.), *Creative cognition: Theory, research and applications*. Cambridge, MA. MIT press.
- Ward, W. G. (1968). Creativity in young children. *Child Development*, V. 39, № 3.
- Wason, M. O. (1968). Creativity in schools. *New Era*, V. 19.
- Weiner, B. (1985). *Human motivation*. NY. Holt.
- Weinreich, P., Saunderson, W. (2003). *Analysing identity: cross-cultural, societal, and clinical contexts*. N.Y.: Routledge.
- Wertheimer, M. (1925). *Drei Abhandlungen zur Gestalttheorie*. Philosophische Akademie.
- Zhernovnykova, O. A., Nalyvaiko, O. O., Chornous, N. A. (2017). Intellectual competence: essence, components, levels of formation. *Pedagogy and Psychology*, 58, 33-42.

ДОДАТКИ

Додаток

Авторський опитувальник на основі адаптованого тесту А. Карпова визначення рівня розвитку третього показника (міра усвідомлення суб'єктом підстав для подальших змін способів власної музично-мистецької діяльності з метою організації та оптимізації процесу досягнення цілі) діяльнісно-вольового критерія.

№1

Після прослуховування якісної музики, завжди потім довго думаю про неї; кортить її з кимось обговорити.

Абсолютно не згоден. Не згоден. Імовіріше не згоден. Не можу визначитись. Імовіріше згоден. Згоден. Абсолютно згоден.

№2

Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало на думку.

Абсолютно не згоден. Не згоден. Імовіріше не згоден. Не можу визначитись. Імовіріше згоден. Згоден. Абсолютно згоден.

№3

Перш ніж прийняти діловий дзвінок, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.

Абсолютно не згоден. Не згоден. Імовіріше не згоден. Не можу визначитись. Імовіріше згоден. Згоден. Абсолютно згоден.

№4

Здійснивши якийсь «промах», я потім довго не можу відволіктися від думок про нього.

Абсолютно не згоден. Не згоден. Імовіріше не згоден. Не можу визначитись. Імовіріше згоден. Згоден. Абсолютно згоден.

№5

Коли я розмірковую над музичним твором чи здійснюю діалог з однокурсником чи викладачем, мені буває цікаво раптом згадати, що стало початком ланцюжка думок.

Абсолютно не згоден. Не згоден. Імовірніше не згоден. Не можу визначитись. Імовірніше згоден. Згоден. Абсолютно згоден.

№6

Коли починаю важке завдання, я намагаюсь не думати про майбутні труднощі.

Абсолютно не згоден. Не згоден. Імовірніше не згоден. Не можу визначитись. Імовірніше згоден. Згоден. Абсолютно згоден.

№7

Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.

Абсолютно не згоден. Не згоден. Імовірніше не згоден. Не можу визначитись. Імовірніше згоден. Згоден. Абсолютно згоден.

№8

Бувають моменти, коли я не можу зрозуміти, чому моє виконання не цікаве іншим.

Абсолютно не згоден. Не згоден. Імовірніше не згоден. Не можу визначитись. Імовірніше згоден. Згоден. Абсолютно згоден.

№9

Я часто ставлю себе на місце іншої людини.

Абсолютно не згоден. Не згоден. Імовірніше не згоден. Не можу визначитись. Імовірніше згоден. Згоден. Абсолютно згоден.

№10

Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.

Абсолютно не згоден. Не згоден. Імовірніше не згоден. Не можу визначитись. Імовірніше згоден. Згоден. Абсолютно згоден.

№11

Мені було б важко аналізувати твір, якби я заздалегідь не склав(ла) план.

Абсолютно не згоден. Не згоден. Імовіріше не згоден. Не можу визначитись. Імовіріше згоден. Згоден. Абсолютно згоден.

№12

Я волію діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.

Абсолютно не згоден. Не згоден. Імовіріше не згоден. Не можу визначитись. Імовіріше згоден. Згоден. Абсолютно згоден.

№13

Я досить легко ухвалюю рішення щодо вибору репертуару.

Абсолютно не згоден. Не згоден. Імовіріше не згоден. Не можу визначитись. Імовіріше згоден. Згоден. Абсолютно згоден.

№14

Зазвичай, під час планування творчого проєкту, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.

Абсолютно не згоден. Не згоден. Імовіріше не згоден. Не можу визначитись. Імовіріше згоден. Згоден. Абсолютно згоден.

№15

Я турбуюсь про своє майбутнє.

Абсолютно не згоден. Не згоден. Імовіріше не згоден. Не можу визначитись. Імовіріше згоден. Згоден. Абсолютно згоден.

№16

Вважаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, яка прийшла в голову.

Абсолютно не згоден. Не згоден. Імовіріше не згоден. Не можу визначитись. Імовіріше згоден. Згоден. Абсолютно згоден.

№17

Іноді я приймаю необмірковані рішення.

Абсолютно не згоден. Не згоден. Імовіріше не згоден. Не можу визначитись. Імовіріше згоден. Згоден. Абсолютно згоден.

№18

Після закінчення розмови, я, інколи, продовжую вести її подумки, наводячи все

нові й нові аргументи на захист своєї точки зору.

Абсолютно не згоден. Не згоден. Імовірно не згоден. Не можу визначитись. Імовірно згоден. Згоден. Абсолютно згоден.

№19

Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто в ньому винен, я спочатку починаю з себе.

Абсолютно не згоден. Не згоден. Імовірно не згоден. Не можу визначитись. Імовірно згоден. Згоден. Абсолютно згоден.

№20

Перш ніж ухвалити рішення, я завжди намагаюсь все ретельно обміркувати і зважити.

Абсолютно не згоден. Не згоден. Імовірно не згоден. Не можу визначитись. Імовірно згоден. Згоден. Абсолютно згоден.

№21

У мене виникають конфлікти від того, що часом не можу передбачити, якої поведінки очікують від мене довколишні.

Абсолютно не згоден. Не згоден. Імовірно не згоден. Не можу визначитись. Імовірно згоден. Згоден. Абсолютно згоден.

№22

Буває, що обмірковуючи розмову з іншою людиною я ніби подумки веду з нею діалог.

Абсолютно не згоден. Не згоден. Імовірно не згоден. Не можу визначитись. Імовірно згоден. Згоден. Абсолютно згоден.

№23

Я намагаюсь не замислюватися над тим, які думки та почуття викликають в інших людях мої слова та вчинки.

Абсолютно не згоден. Не згоден. Імовірно не згоден. Не можу визначитись. Імовірно згоден. Згоден. Абсолютно згоден.

№24

Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково поміркую, якими словами це краще зробити, щоб її не образити.

Абсолютно не згоден. Не згоден. Імовірніше не згоден. Не можу визначитись. Імовірніше згоден. Згоден. Абсолютно згоден.

№25

Під час вирішення складного творчого завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.

Абсолютно не згоден. Не згоден. Імовірніше не згоден. Не можу визначитись. Імовірніше згоден. Згоден. Абсолютно згоден.

№26

Якщо я з кимось сварюсь, то в більшості випадків не вважаю себе винним.

Абсолютно не згоден. Не згоден. Імовірніше не згоден. Не можу визначитись. Імовірніше згоден. Згоден. Абсолютно згоден.

№27

Зрідка буває так, що я шкодую про те, що сказав.

Абсолютно не згоден. Не згоден. Імовірніше не згоден. Не можу визначитись. Імовірніше згоден. Згоден. Абсолютно згоден.

Додаток А

Авторський опитувальник на основі адаптованого тесту

К. Брауна, Р. Райана (2003) на уважність та усвідомленість, МАAS

Виявлення міри визначеності професійної установки студентів (другий показник першого критерію) на предметі або явищі музичної діяльності

1. Я швидко забуваю твори після закінчення роботи над ними

Майже завжди

Дуже часто

Досить часто

Доволі рідко

Дуже рідко

Майже ніколи

2. Здається, що я дію автоматично під час виконання твору

Майже завжди

Дуже часто

Досить часто

Доволі рідко

Дуже рідко

Майже ніколи

3. Я працюю над твором у спішці, не фокусуючись на ньому всерйоз

Майже завжди

Дуже часто

Досить часто

Доволі рідко

Дуже рідко

Майже ніколи

4. Я стаю настільки зосередженим на певному музичному творі чи якійсь ідеї, що перестаю усвідомлювати кінцеву мету досягнення

Майже завжди

Дуже часто

Досить часто

Доволі рідко

Дуже рідко

Майже ніколи

5. Я виконую завдання (розбір тексту, робота над технічними епізодами, робота над динамікою) автоматично, не ставлячи цілі та не контролюючи результат у даний момент часу

Майже завжди

Дуже часто

Досить часто

Доволі рідко

Дуже рідко

Майже ніколи

6. У швидкому темпі і повністю я виконую твір на «автопілоті»

Майже завжди

Дуже часто

Досить часто

Доволі рідко

Дуже рідко

Майже ніколи

7. Я помічаю, що поглинений(а) думками про минуле та майбутнє

Майже завжди

Дуже часто

Досить часто

Доволі рідко

Дуже рідко

Майже ніколи

8. Я схоплюю себе на тому, що в процесі гри на інструменті не зосереджуюсь на процесі виконання

Майже завжди

Дуже часто

Досить часто

Доволі рідко

Дуже рідко

Майже ніколи

9. Я не завжди пам'ятаю, які лекції я сьогодні відвідав(ла)

Майже завжди

Дуже часто

Досить часто

Доволі рідко

Дуже рідко

Майже ніколи

Додаток Б
Опитувальник 2

Авторський опитувальник на основі адаптованого тесту

«Діагностика мотивації досягнення» (А. Мехраб'ян)

**Бланк для відповідей (форма А) (визначення рівня розвитку показників
діяльнісно-вольового критерію)**

Інструкція.

Вам пропонується низка тверджень, що визначають ставлення людини до деяких життєвих ситуацій. Оцініть ступінь своєї згоди чи незгоди з кожним із тверджень. Для кожного твердження зробіть позначку в колонці, яка відповідає вашому вибору:

- + 3 – повністю згоден;
- + 2 – згоден;
- + 1 – скоріше згоден, ніж не згоден;
- 0 – нейтральний;
- 1 – швидше не згоден, ніж згоден;
- 2 – не згоден;
- 3 – повністю не згоден.

Не витрачайте час на обмірковування, давайте ту відповідь, яка першою спаде на думку, оскільки при обробці результатів проводиться підрахунок балів за певною системою, а не змістовний аналіз відповідей за окремими пунктами. Кожне наступне твердження читайте лише після того, як оцінили попереднє, намагайтеся нічого не пропускати. Вільно та щиро висловлюйте свою думку.

Обробка результатів.

За кожен відповідь випробуваний отримує певну кількість балів. Підрахунок балів проводиться за допомогою ключів простим підсумовуванням. До кожної форми опитувальника додається власний ключ.

11.	Я люблю готувати та презентувати складні та цікаві музичні проєкти								
12.	Я вважаю за краще складати іспит у концертній обстановці								
13.	У вільний від навчання час я слухаю музику швидше для розвитку, ніж для відпочинку та розваг								
14.	Я вважаю за краще зробити проєкт або творче завдання так, як вважаю за потрібне, нехай навіть з 50% ризику помилитися, ніж робити його за даним зразком								
15.	Якби мені довелося вибирати, то я скоріше вибрав би роботу, яка потребує креативного підходу, ніж ту, що виконується статично за відомим алгоритмом								
16.	На конкурсі я скоріше став би грати музичні твори в ансамблі, ніж виступати сольо								
17.	Я волію працювати, не шкодуючи сил, поки мене повністю не задовольнить отриманий результат, ніж прагнути закінчити справу швидко і з меншою напругою								
18.	На іспиті я віддав би перевагу конкретним щодо пройденого матеріалу питанням, які вимагають для відповіді висловлювання власної думки								
19.	Я скоріше б вибрав справу, в якій є певна ймовірність невдачі, але є і можливість досягти високих результатів, ніж така, в якій моє становище не погіршиться, але й суттєво не покращиться								
20.	Після успішного виступу на іспиті я скоріше зрадію високій оцінці, ніж пережитому почуттю сценічної наснаги								

21.	Якби з'явилася можливість повернутися до роботи над твором, який був відкладений з певних причин, то швидше повернувся б до складного, ніж до легкого								
22.	При виконанні твору на сцені я більше турбуюся про те, як би не допустити помилки або не забути текст, ніж про мистецькі завдання								
23.	Якщо в мене щось не виходить, я краще звернуся до викладача за допомогою, ніж сам продовжуватиму шукати вихід								
24.	Після невдалого виконання я скоріше стаю ще більш зібраним та енергійним, ніж втрачаю всяке бажання продовжувати роботу над твором								
25.	Якщо є сумнів щодо успіху будь-якого починання, то я швидше не ризикуватиму, ніж візьму в ньому участь								
26.	Коли я починаю розучування важкого твору, то скоріше побоююся, що не впораюся з ним, ніж сподіваюся на його успішне завершення								
27.	Я навчаюся ефективніше під чийось контролем, ніж коли несу за свою роботу особисту відповідальність								
28.	Мені більше подобається працювати над складним твором, чи незнайомим творчим завданням, ніж над нескладним твором чи завданням, алгоритм розв'язання якого мені відомий								
29.	Я працюю продуктивніше над твором, коли мені конкретно вказують, що і як виконувати, ніж коли формулюють завдання лише загалом								
30.	Якби я успішно вирішив творче завдання, то з великим								

	задоволенням взявся б ще раз вирішити аналогічне йому, ніж перейшов би до іншого типу								
31.	Під час конкурсного виступу у мене швидше виникає інтерес та азарт, ніж тривога та занепокоєння								
32.	Мабуть я більше мрію про професійні плани на майбутнє, ніж намагаюся реально їх здійснити								

Інтерпретація результатів.

Методика вимірює результуючу тенденцію мотивації, тобто ступінь переважання одного із зазначених мотивів – прагнення до досягнення успіху або уникнення невдачі. Високі показники за тестом означають, що прагнення досягнення успіху виражено більшою мірою, ніж уникнення невдачі, низькі – навпаки.

Бали всіх піддослідних вибірки ранжують і виділяють дві конкретні групи: верхні 27% вибірки характеризуються мотивом прагнення успіху, а нижні 27% – мотивом уникнення невдачі.

Також можна скористатися наступною сумарною шкалою:

- Якщо ця сума опинилась в інтервалі від 165 до 210, то роблять висновок про те, що у мотивації досягнення успіхів у даного випробуваного домінує прагнення успіху.

- Якщо ця сума балів виявилась в межах від 76 до 164, то роблять висновок про домінування прагнення уникати невдачі.

- Якщо сума балів виявилась в межах від 30 до 75, то жодного певного висновку про домінування один над одним мотивації досягнення успіхів або уникнення невдач зробити не можна.

РЕЗУЛЬТАТ ТЕСТА

ТЕСТ К. BROWN, R. RYAN НА УВАГУ І СВІДОМІСТЬ, MAAS

(АДАПТОВАНИЙ ВАРІАНТ)

Повнота свідомості

3.3][3.44.6][4.76][0

2.6

[низький рівень]

норми адаптації (n=357)

РОЗРАХУНКИ ▲

Шкала	Балл	Нормалізація	Балл	М	SD	Среднее	~
Повнота свідомості	39	(15..90) → (1..6)	2.6	3.97	0.61	3.4–4.6	<

РЕЗУЛЬТАТ ТЕСТА

ДІАГНОСТИКА МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ (А. МЕХРАБІАН)

(АДАПТОВАНИЙ ВАРІАНТ)

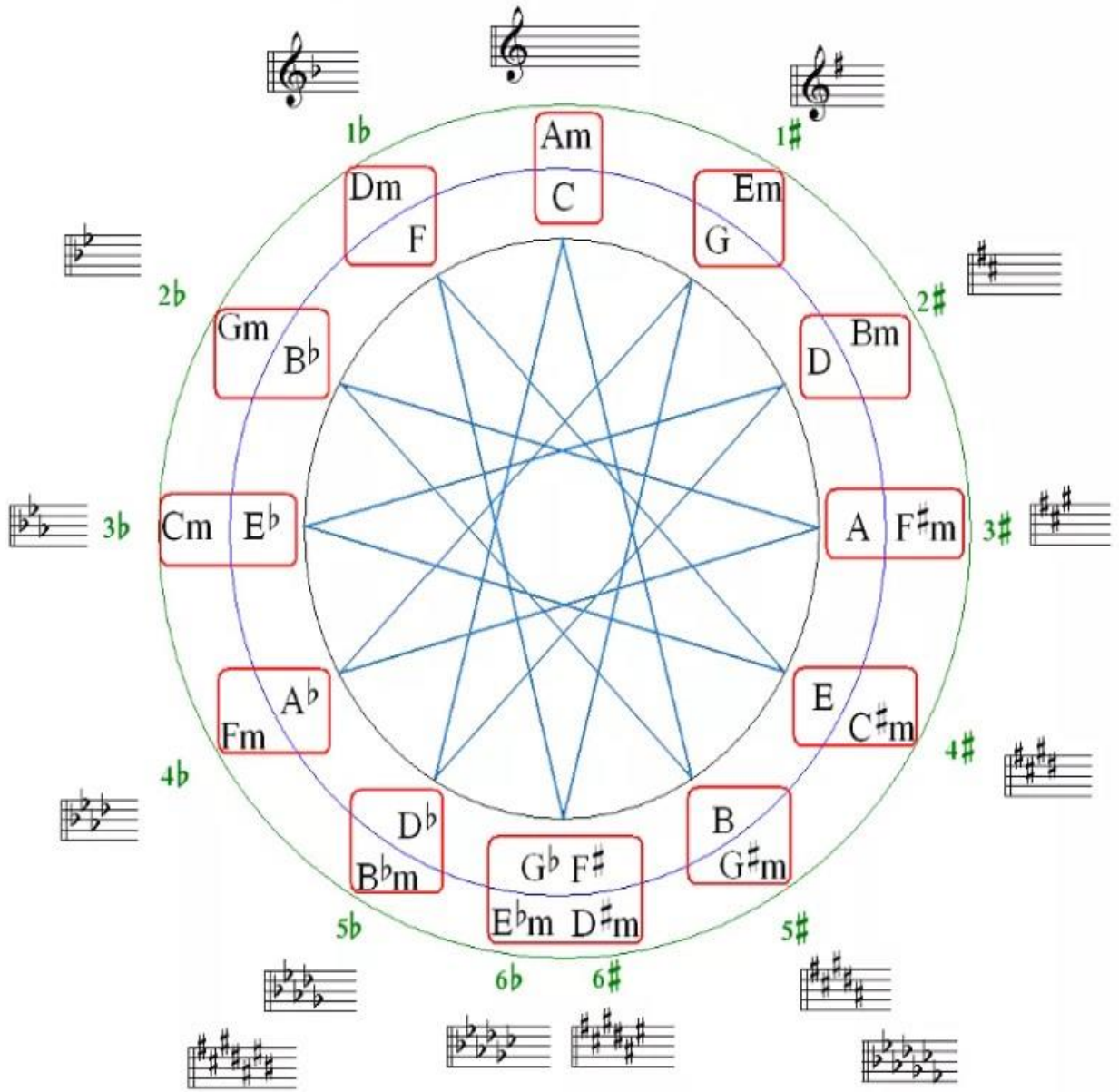
Полнота свідомості

3.3][3.44.6][4.76][0

2.9

[низький рівень]

Норми адаптації (n=357)



Додаток Д

Діагностична карта здобувачів експериментальної та контрольної груп.
Констатувальний зріз за проявом показників музично-інтенціонального критерію (Cr_1)
розвиненості музично-інтелектуальних умінь здобувачів

Таблиця 1

Експериментальна група (ЕГ)						Контрольна група (КГ)					
№ студ.	$P_1(Cr_1)$	$P_2(Cr_1)$	$P_3(Cr_1)$	$K_{інд}(Cr_1)$	Інд. рівень	№ студ.	$P_1(Cr_1)$	$P_2(Cr_1)$	$P_3(Cr_1)$	$K_{інд}(Cr_1)$	Інд. рівень
1	1	1	2	1.33	А	1	1	2	2	1.67	П
2	1	1	1	1.00	А	2	1	1	2	1.33	А
3	1	1	1	1.00	А	3	1	0	0	0.33	П
4	0	0	1	0.33	П	4	2	1	1	1.33	А
5	1	1	2	1.33	А	5	1	1	2	1.33	А
6	1	2	2	1.67	С	6	0	0	1	0.33	П
7	0	0	1	0.33	П	7	2	0	1	1.00	А
8	0	0	1	0.33	П	8	1	1	1	1.00	А
9	2	1	2	1.67	С	9	0	0	0	0.00	П
10	1	1	2	1.33	А	10	2	1	2	1.67	С
11	0	0	0	0.00	П	11	1	1	1	1.00	А
12	2	1	2	1.67	С	12	2	1	2	1.67	С
13	1	1	1	1.00	А	13	0	0	1	0.33	П
14	1	1	1	1.00	А	14	0	0	1	0.33	П
15	1	0	0	0.33	П	15	1	1	1	1.00	А
16	1	1	1	1.00	А	16	2	2	1	1.67	С
17	0	1	0	0.33	П	17	1	1	2	1.33	А
18	1	0	0	0.33	П	18	1	0	0	0.33	П
19	0	0	1	0.33	П	19	1	0	1	0.67	А
20	0	0	1	0.33	П	20	1	1	1	1.00	А
21	2	1	1	1.33	А	21	0	0	1	0.33	П
22	0	0	1	0.33	П	22	1	0	0	0.33	П
23	0	0	1	0.33	П	23	1	1	2	1.33	А
24	1	2	1	1.33	А	24	0	0	0	0.00	П
25	1	1	2	1.33	А	25	1	2	1	1.33	А
26	0	0	0	0.00	П	26	0	0	1	0.33	П
27	1	0	0	0.33	П	27	1	1	2	1.33	А
28	1	0	0	0.33	П	28	0	0	1	0.33	П
29	1	1	1	1.00	А	29	0	0	1	0.33	П
30	1	1	1	1.00	А	30	1	1	1	1.00	А
31	0	1	1	0.67	А	31	0	1	1	0.67	А
32	1	1	0	0.67	А	32	1	0	1	0.67	А
	$P_{1cp}(Cr_1)$	$P_{2cp}(Cr_1)$	$P_{3cp}(Cr_1)$	$K_{cp}(Cr_1)$	Заг. рівень		$P_{1cp}(Cr_1)$	$P_{2cp}(Cr_1)$	$P_{3cp}(Cr_1)$	$K_{cp}(Cr_1)$	Заг. рівень
	0.75	0.66	0.97	0.79	А		0.84	0.63	1.09	0.85	А

Діагностична карта здобувачів експериментальної та контрольної груп.
 Констатувальний зріз за проявом показників змістовно-усвідомлювального критерію (Cr_2)
 розвиненості музично-інтелектуальних умінь здобувачів

Таблиця 2

Експериментальна група (ЕГ)						Контрольна група (КГ)					
№ студ.	$P_1(Cr_2)$	$P_2(Cr_2)$	$P_3(Cr_2)$	$K_{інд}(Cr_2)$	Інд. рівень	№ студ.	$P_1(Cr_2)$	$P_2(Cr_2)$	$P_3(Cr_2)$	$K_{інд}(Cr_2)$	Інд. рівень
1	1	1	0	1.33	А	1	1	2	2	1.67	С
2	0	0	0	0.33	П	2	1	2	0	1.00	А
3	1	1	1	1.00	А	3	0	0	0	0.00	П
4	0	0	0	0.33	П	4	1	1	2	1.33	А
5	1	1	1	1.00	А	5	1	1	1	1.00	А
6	2	2	1	1.67	С	6	0	0	1	0.33	П
7	1	0	0	0.33	П	7	1	1	1	1.00	А
8	1	0	0	0.33	П	8	1	1	1	1.00	А
9	1	1	0	1.33	А	9	1	0	0	0.33	П
10	0	0	0	1.00	А	10	2	2	1	1.67	С
11	0	0	0	0.00	П	11	2	1	1	1.33	А
12	2	2	2	1.67	С	12	2	2	2	2.00	С
13	2	2	1	2.00	С	13	0	0	1	0.33	П
14	0	0	0	0.33	Р	14	0	0	0	0.00	П
15	1	1	1	1.67	А	15	2	1	1	1.33	А
16	2	2	1	2.00	С	16	1	2	2	1.67	С
17	1	0	0	0.33	П	17	1	1	1	1.00	А
18	1	1	1	1.33	А	18	0	0	1	0.33	П
19	1	0	0	0.33	П	19	1	1	2	1.33	А
20	1	1	0	1.33	А	20	2	1	1	1.33	А
21	1	1	1	1.00	А	21	0	0	0	0.00	П
22	0	0	0	0.33	П	22	1	0	0	0.33	П
23	0	0	0	0.33	П	23	1	2	1	1.33	А
24	1	1	0	1.00	А	24	1	0	0	0.33	П
25	1	1	1	1.33	А	25	2	2	1	1.67	С
26	0	0	0	0.00	П	26	1	0	0	0.33	П
27	0	0	0	0.67	А	27	2	1	0	1.00	А
28	1	1	1	1.33	А	28	1	0	0	0.33	П
29	0	0	0	0.33	П	29	0	0	0	0.00	П
30	1	1	1	2.33	А	30	2	1	0	1.00	А
31	1	1	1	1.00	А	31	1	0	1	0.67	А
32	0	1	1	0.67	А	32	1	0	1	0.67	А
	$P_{1cp}(Cr_2)$	$P_{2cp}(Cr_2)$	$P_{3cp}(Cr_2)$	$K_{cp}(Cr_2)$	Заг. рівень		$P_{1cp}(Cr_2)$	$P_{2cp}(Cr_2)$	$P_{3cp}(Cr_2)$	$K_{cp}(Cr_2)$	Заг. рівень
	0.78	0.69	0.47	0.85	А		1.03	0.78	0.78	0.86	А

Діагностична карта здобувачів експериментальної та контрольної груп.
 Констатувальний зріз за проявом показників творчо-адаптивного критерію (Cr_3)
 розвиненості музично-інтелектуальних умінь здобувачів

Таблиця 3

Експериментальна група (ЕГ)						Контрольна група (КГ)					
№ студ.	$P_1(Cr_3)$	$P_2(Cr_3)$	$P_3(Cr_3)$	$K_{\text{інд}}(Cr_3)$	Інд. рівень	№ студ.	$P_1(Cr_3)$	$P_2(Cr_3)$	$P_3(Cr_3)$	$K_{\text{інд}}(Cr_3)$	Інд. рівень
1	1	1	0	0.67	А	1	1	1	0	0.67	А
2	0	0	0	0.00	П	2	1	0	0	0.33	П
3	1	1	1	1.00	А	3	0	0	0	0.00	П
4	0	0	0	0.00	П	4	1	1	1	1.00	А
5	1	1	1	1.00	А	5	1	1	1	1.00	А
6	2	2	1	1.67	С	6	0	0	0	0.00	П
7	1	0	0	0.33	П	7	1	0	0	0.33	П
8	1	0	0	0.33	П	8	1	1	1	1.00	А
9	1	1	0	0.67	А	9	0	0	0	0.00	П
10	0	0	0	0.00	П	10	1	1	1	1.00	А
11	0	0	0	0.00	П	11	1	1	1	1.00	А
12	2	1	2	1.67	С	12	2	2	2	2.00	С
13	1	1	1	1.00	А	13	0	0	0	0.00	П
14	0	0	0	0.00	П	14	0	0	0	0.00	П
15	1	1	1	1.00	А	15	1	1	0	0.67	А
16	2	2	1	1.67	С	16	2	2	1	1.67	С
17	1	0	0	0.33	П	17	0	1	1	0.67	А
18	1	1	1	1.00	А	18	1	0	0	0.33	П
19	1	0	0	0.33	П	19	1	1	1	1.00	А
20	1	1	0	0.67	А	20	1	1	1	1.00	А
21	1	1	1	1.00	А	21	0	0	0	0.00	П
22	0	0	0	0.00	П	22	1	0	0	0.33	П
23	0	0	0	0.00	Р	23	1	1	1	1.00	А
24	1	1	0	0.67	А	24	1	0	0	0.33	Р
25	1	1	1	1.00	А	25	1	1	1	1.00	А
26	0	0	0	0.00	П	26	0	0	0	0.00	П
27	0	0	0	0.00	П	27	0	0	0	0.00	П
28	1	0	0	0.33	П	28	0	0	0	0.00	П
29	0	0	0	0.00	П	29	0	0	0	0.00	П
30	0	1	0	0.33	П	30	1	0	0	0.33	П
31	1	0	1	0.67	А	31	1	0	1	0.67	А
32	1	1	0	0.67	А	32	1	0	1	0.67	А
	$P_{1\text{ср}}(Cr_3)$	$P_{2\text{ср}}(Cr_3)$	$P_{3\text{ср}}(Cr_3)$	$K_{\text{ср}}(Cr_3)$	Заг. рівень		$P_{1\text{ср}}(Cr_3)$	$P_{2\text{ср}}(Cr_3)$	$P_{3\text{ср}}(Cr_3)$	$K_{\text{ср}}(Cr_3)$	Заг. рівень
	0.75	0.56	0.38	0.56	П		0.72	0.50	0.47	0.56	П

Діагностична карта здобувачів експериментальної та контрольної груп.
 Констатувальний зріз за проявом показників діяльнісно-вольового критерію (Cr4)
 розвиненості музично-інтелектуальних умінь здобувачів

Таблиця 4

Експериментальна група (ЕГ)						Контрольна група (КГ)					
№ студ.	P ₁ (Cr ₄)	P ₂ (Cr ₄)	P ₃ (Cr ₄)	K _{інд} (Cr ₄)	Інд. рівень	№ студ.	P ₁ (Cr ₄)	P ₂ (Cr ₄)	P ₃ (Cr ₄)	K _{інд} (Cr ₄)	Інд. рівень
1	2	1	1	1.33	А	1	1	1	0	0.67	А
2	1	0	0	0.33	П	2	1	0	0	0.33	П
3	1	1	1	1.00	А	3	0	0	0	0.00	П
4	1	0	0	0.33	П	4	1	1	1	1.00	А
5	1	1	1	1.00	А	5	1	1	1	1.00	А
6	2	2	1	1.67	С	6	0	0	0	0.00	П
7	1	0	0	0.33	П	7	1	1	0	0.67	А
8	1	0	0	0.33	П	8	1	1	1	1.00	А
9	2	1	1	1.33	А	9	0	0	0	0.00	П
10	1	1	1	1.00	П	10	2	2	1	1.67	С
11	0	0	0	0.00	П	11	1	1	1	1.00	А
12	1	2	2	1.67	С	12	2	2	2	2.00	С
13	2	2	2	2.00	С	13	0	0	0	0.00	П
14	1	0	0	0.33	П	14	0	0	0	0.00	П
15	1	2	2	1.67	А	15	1	1	0	0.67	А
16	2	2	2	2.00	С	16	2	2	1	1.67	С
17	1	0	0	0.33	П	17	1	1	1	1.00	А
18	2	1	1	1.33	А	18	1	0	0	0.33	П
19	1	0	0	0.33	П	19	1	1	1	1.00	А
20	1	1	2	1.33	А	20	2	1	1	1.33	А
21	1	1	1	1.00	А	21	0	0	0	0.00	П
22	0	0	1	0.33	П	22	1	0	0	0.33	П
23	1	0	0	0.33	П	23	1	1	1	1.00	А
24	2	1	0	1.00	А	24	1	0	0	0.33	П
25	1	1	2	1.33	А	25	1	1	1	1.00	А
26	0	0	0	0.00	П	26	0	0	0	0.00	П
27	1	1	0	0.67	П	27	1	1	0	0.67	А
28	1	2	1	1.33	А	28	0	0	0	0.00	П
29	1	0	0	0.33	П	29	0	0	0	0.00	П
30	2	3	2	2.33	А	30	1	1	0	0.67	А
31	1	1	1	1.00	А	31	1	1	0	0.67	А
32	0	1	1	0.67	А	32	1	0	1	0.67	А
	P _{1ср} (Cr ₄)	P _{2ср} (Cr ₄)	P _{3ср} (Cr ₄)	K _{ср} (Cr ₄)	Заг. рівень		P _{1ср} (Cr ₄)	P _{2ср} (Cr ₄)	P _{3ср} (Cr ₄)	K _{ср} (Cr ₄)	Заг. рівень
	1.13	0.88	0.81	0.64	А		0.84	0.66	0.44	0.65	А

Діагностична карта здобувачів експериментальної та контрольної груп.
Контрольний зріз за проявом показників музично-інтенціонального критерію (Cr_1)
розвиненості музично-інтелектуальних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва

Таблиця 5

Експериментальна група (ЕГ)						Контрольна група (КГ)					
№ студ.	$P_1(Cr_1)$	$P_2(Cr_1)$	$P_3(Cr_1)$	$K_{\text{інд}}(Cr_1)$	Інд. рівень	№ студ.	$P_1(Cr_1)$	$P_2(Cr_1)$	$P_3(Cr_1)$	$K_{\text{інд}}(Cr_1)$	Інд. рівень
1	2	1	1	1.33	С	1	2	2	2	2.00	С
2	1	1	1	1.00	А	2	1	1	2	1.33	А
3	2	1	1	1.33	С	3	1	0	0	0.33	П
4	0	1	1	0.67	А	4	2	1	1	1.33	А
5	1	1	2	1.33	А	5	1	1	2	1.33	А
6	2	2	2	2.00	С	6	0	0	1	0.33	П
7	0	1	1	0.67	А	7	2	0	1	1.00	А
8	0	1	1	0.67	А	8	1	1	2	1.33	А
9	2	2	2	2.00	С	9	0	0	0	0.00	П
10	1	1	2	1.33	А	10	2	2	2	2.00	С
11	0	0	0	0.00	П	11	1	1	2	1.33	А
12	2	2	2	2.00	С	12	2	2	2	2.00	С
13	1	1	1	1.00	А	13	0	0	1	0.33	П
14	1	1	2	1.33	А	14	0	0	1	0.33	П
15	2	1	1	1.33	А	15	1	1	2	1.33	А
16	2	1	2	1.67	С	16	2	2	2	2.00	С
17	1	1	1	1.00	А	17	1	1	2	1.33	А
18	2	1	2	1.67	С	18	1	0	0	0.33	П
19	0	1	1	0.67	А	19	2	1	1	1.33	А
20	1	1	2	1.33	А	20	1	1	2	1.33	А
21	2	2	2	2.00	С	21	0	0	1	0.33	П
22	0	1	1	0.67	А	22	2	0	1	1.00	А
23	0	1	1	0.67	А	23	1	1	2	1.33	А
24	2	2	2	2.00	С	24	0	0	0	0.00	П
25	1	1	2	1.33	А	25	2	2	2	2.00	С
26	0	0	0	0.00	П	26	1	1	2	1.33	А
27	2	1	1	1.33	А	27	2	2	2	2.00	С
28	1	1	1	1.00	А	28	0	0	1	0.33	П
29	1	1	2	1.33	А	29	0	0	1	0.33	П
30	2	2	2	2.00	С	30	1	1	2	1.33	А
31	1	1	1	1.00	А	31	1	0	1	0.67	А
32	1	1	0	0.67	А	32	1	1	1	1.00	А
	$P_{1\text{ср}}(Cr_1)$	$P_{2\text{ср}}(Cr_1)$	$P_{3\text{ср}}(Cr_1)$	$K_{\text{ср}}(Cr_1)$	Заг. рівень		$P_{1\text{ср}}(Cr_1)$	$P_{2\text{ср}}(Cr_1)$	$P_{3\text{ср}}(Cr_1)$	$K_{\text{ср}}(Cr_1)$	Заг. рівень
	1.13	1.13	1.34	1.20	А		1.06	0.78	1.38	1.07	А

Діагностична карта здобувачів експериментальної та контрольної груп.
Контрольний зріз за проявом показників змістовно-усвідомлювального критерію (Cr₂)
розвиненості музично-інтелектуальних умінь здобувачів

Таблиця 6

Експериментальна група (ЕГ)						Контрольна група (КГ)					
№ студ.	P ₁ (Cr ₂)	P ₂ (Cr ₂)	P ₃ (Cr ₂)	K _{інд} (Cr ₂)	Інд. рівень	№ студ.	P ₁ (Cr ₂)	P ₂ (Cr ₂)	P ₃ (Cr ₂)	K _{інд} (Cr ₂)	Інд. рівень
1	2	2	2	2.00	С	1	1	2	2	1.67	С
2	2	2	1	1.67	С	2	1	2	2	1.67	С
3	2	2	1	1.67	С	3	1	1	2	1.33	А
4	1	1	0	0.67	А	4	1	1	2	1.33	А
5	1	2	2	1.67	С	5	2	1	1	1.33	А
6	2	2	2	2.00	С	6	0	0	1	0.33	П
7	1	1	1	1.00	А	7	2	1	1	1.33	А
8	1	1	0	0.67	А	8	2	2	2	2.00	С
9	2	1	1	1.33	А	9	1	1	0	0.67	А
10	1	1	2	1.33	А	10	2	2	1	1.67	С
11	0	0	0	0.00	П	11	2	1	1	1.33	А
12	1	2	2	1.67	С	12	2	2	2	2.00	С
13	2	2	2	2.00	С	13	2	1	1	1.33	А
14	2	2	1	1.67	С	14	0	0	0	0.00	П
15	1	2	1	1.33	А	15	2	1	1	1.33	А
16	2	2	2	2.00	С	16	1	2	2	1.67	С
17	2	2	1	1.67	С	17	1	2	2	1.67	С
18	2	2	1	1.67	С	18	1	1	2	1.33	А
19	1	1	0	0.67	А	19	1	1	2	1.33	А
20	1	2	2	1.67	С	20	2	1	1	1.33	А
21	2	2	2	2.00	С	21	0	0	1	0.33	П
22	1	1	1	1.00	А	22	2	1	1	1.33	А
23	1	1	0	0.67	А	23	2	2	2	2.00	С
24	2	1	1	1.33	А	24	1	1	0	0.67	А
25	1	1	2	1.33	А	25	2	2	1	1.67	С
26	0	0	0	0.00	П	26	2	1	1	1.33	А
27	2	2	2	2.00	С	27	2	2	2	2.00	С
28	2	2	2	2.00	С	28	2	1	1	1.33	А
29	2	2	1	1.67	С	29	0	0	0	0.00	П
30	1	1	1	1.00	А	30	2	1	1	1.33	А
31	1	1	1	1.00	А	31	1	0	1	0.67	А
32	1	1	1	1.00	А	32	1	1	1	1.00	А
	P _{1ср} (Cr ₂)	P _{2ср} (Cr ₂)	P _{3ср} (Cr ₂)	K _{ср} (Cr ₂)	Заг. рівень		P _{1ср} (Cr ₂)	P _{2ср} (Cr ₂)	P _{3ср} (Cr ₂)	K _{ср} (Cr ₂)	Заг. рівень
	1.41	1.47	1.19	1.35	А		1.38	1.16	1.25	1.26	А

Діагностична карта здобувачів експериментальної та контрольної груп.
Контрольний зріз за проявом показників творчо-адаптивного критерію (Cr₃)
розвиненості музично-інтелектуальних умінь здобувачів

Таблиця 7

Експериментальна група (ЕГ)						Контрольна група (КГ)					
№ студ.	P ₁ (Cr ₃)	P ₂ (Cr ₃)	P ₃ (Cr ₃)	K _{інд} (Cr ₃)	Інд. рівень	№ студ.	P ₁ (Cr ₃)	P ₂ (Cr ₃)	P ₃ (Cr ₃)	K _{інд} (Cr ₃)	Інд. рівень
1	1	1	0	0.67	А	1	1	1	0	0.67	А
2	1	1	0	0.67	А	2	2	2	1	1.67	С
3	2	2	2	2.00	С	3	0	1	0	0.33	П
4	1	0	0	0.33	П	4	1	1	1	1.00	А
5	1	1	1	1.00	А	5	0	1	0	0.33	П
6	2	2	1	1.67	С	6	0	1	0	0.33	П
7	0	1	0	0.33	П	7	1	0	0	0.33	П
8	1	0	0	0.33	П	8	1	0	1	0.67	А
9	2	2	1	1.67	С	9	1	0	0	0.33	П
10	1	1	0	0.67	А	10	2	1	2	1.67	С
11	0	1	0	0.33	П	11	0	1	1	0.67	А
12	1	2	1	1.33	А	12	1	0	0	0.33	П
13	0	1	0	0.33	П	13	1	1	0	0.67	П
14	1	1	0	0.67	А	14	0	0	0	0.00	П
15	1	1	1	1.00	А	15	1	2	1	1.33	А
16	1	1	0	0.67	А	16	1	1	0	0.67	А
17	1	1	0	0.67	А	17	2	2	1	1.67	С
18	2	2	2	2.00	С	18	0	1	0	0.33	П
19	1	0	0	0.33	П	19	1	1	1	1.00	А
20	1	1	1	1.00	А	20	0	1	0	0.33	П
21	2	2	2	2.00	С	21	0	1	0	0.33	П
22	0	1	0	0.33	П	22	1	0	0	0.33	П
23	1	0	0	0.33	П	23	1	0	1	0.67	А
24	2	2	1	1.67	С	24	1	0	0	0.33	П
25	1	1	0	0.67	А	25	2	1	2	1.67	С
26	0	1	0	0.33	П	26	0	1	1	0.67	А
27	1	2	1	1.33	А	27	1	0	0	0.33	П
28	0	1	0	0.33	П	28	0	1	0	0.33	П
29	1	1	0	0.67	А	29	0	0	0	0.00	П
30	1	1	1	1.00	А	30	1	2	1	1.33	А
31	1	0	1	0.67	А	31	1	0	1	0.67	А
32	1	1	0	0.67	А	32	1	0	1	0.67	А
	P _{1ср} (Cr ₃)	P _{2ср} (Cr ₃)	P _{3ср} (Cr ₃)	K _{ср} (Cr ₃)	Заг. рівень		P _{1ср} (Cr ₃)	P _{2ср} (Cr ₃)	P _{3ср} (Cr ₃)	K _{ср} (Cr ₃)	Заг. рівень
	1.00	1.09	0.50	0.86	А		0.78	0.75	0.50	0.68	П

Діагностична карта здобувачів експериментальної та контрольної груп.
Контрольний зріз за проявом показників діяльнісно-вольового критерію ($C_{Г4}$)
розвиненості музично-інтелектуальних умінь здобувачів

Таблиця 8

Експериментальна група (ЕГ)						Контрольна група (КГ)					
№ студ.	$P_1(C_{Г4})$	$P_2(C_{Г4})$	$P_3(C_{Г4})$	$K_{\text{інд}}(C_{Г4})$	Інд. рівень	№ студ.	$P_1(C_{Г4})$	$P_2(C_{Г4})$	$P_3(C_{Г4})$	$K_{\text{інд}}(C_{Г4})$	Інд. рівень
1	2	1	2	1.67	С	1	1	1	1	1.00	А
2	2	2	1	1.67	С	2	2	1	2	1.67	С
3	2	2	1	1.67	С	3	0	0	0	0.00	П
4	1	1	0	0.67	А	4	1	0	0	0.33	П
5	1	1	1	1.00	А	5	0	1	0	0.33	П
6	2	2	1	1.67	С	6	0	0	0	0.00	П
7	0	0	0	0.00	П	7	1	1	1	1.00	А
8	0	0	0	0.00	П	8	1	1	1	1.00	А
9	1	1	1	1.00	А	9	0	0	0	0.00	П
10	1	1	0	0.67	А	10	2	2	2	2.00	С
11	1	1	0	0.67	А	11	1	2	1	1.33	А
12	1	0	1	0.67	А	12	2	1	1	1.33	А
13	2	2	1	1.67	С	13	1	1	0	0.67	А
14	0	0	0	0.00	П	14	0	0	0	0.00	П
15	1	1	0	0.67	А	15	1	1	1	1.00	А
16	2	1	2	1.67	С	16	1	1	1	1.00	А
17	2	2	1	1.67	С	17	2	1	2	1.67	С
18	2	2	1	1.67	С	18	0	0	0	0.00	П
19	1	1	0	0.67	А	19	1	0	0	0.33	П
20	1	1	1	1.00	А	20	0	1	0	0.33	П
21	2	2	1	1.67	С	21	0	0	0	0.00	П
22	0	0	0	0.00	П	22	1	1	1	1.00	А
23	0	0	0	0.00	П	23	1	1	1	1.00	А
24	1	1	1	1.00	А	24	0	0	0	0.00	П
25	1	1	0	0.67	А	25	2	2	2	2.00	С
26	1	1	0	0.67	А	26	1	2	1	1.33	А
27	1	0	1	0.67	А	27	2	1	1	1.33	А
28	2	2	1	1.67	С	28	1	1	0	0.67	А
29	0	0	0	0.00	П	29	0	0	0	0.00	П
30	1	1	0	0.67	А	30	1	1	1	1.00	А
31	1	1	1	1.00	А	31	1	1	0	0.67	А
32	0	1	1	0.67	А	32	1	0	1	0.67	А
	$P_{1\text{ср}}(C_{Г4})$	$P_{2\text{ср}}(C_{Г4})$	$P_{3\text{ср}}(C_{Г4})$	$K_{\text{ср}}(C_{Г4})$	Заг. рівень		$P_{1\text{ср}}(C_{Г4})$	$P_{2\text{ср}}(C_{Г4})$	$P_{3\text{ср}}(C_{Г4})$	$K_{\text{ср}}(C_{Г4})$	Заг. рівень
	1.09	1.00	0.63	0.91	Т		0.88	0.78	0.66	0.77	Т

Діагностична карта здобувачів експериментальної та контрольної груп.
Підсумковий зріз за проявом показників музично-інтенціонального критерію (Cr_1)
розвиненості музично-інтелектуальних умінь здобувачів

Таблиця 9

Експериментальна група (ЕГ)						Контрольна група (КГ)					
№ студ.	$P_1(Cr_1)$	$P_2(Cr_1)$	$P_3(Cr_1)$	$K_{\text{інд}}(Cr_1)$	Інд. рівень	№ студ.	$P_1(Cr_1)$	$P_2(Cr_1)$	$P_3(Cr_1)$	$K_{\text{інд}}(Cr_1)$	Інд. рівень
1	2	2	2	2.00	С	1	2	2	2	2.00	С
2	2	1	1	1.33	А	2	1	1	2	1.33	А
3	2	1	2	1.67	С	3	1	1	0	0.67	А
4	1	1	1	1.00	А	4	2	1	1	1.33	А
5	1	1	2	1.33	А	5	1	1	2	1.33	А
6	2	2	2	2.00	С	6	0	0	1	0.33	П
7	1	1	1	1.00	А	7	2	0	1	1.00	А
8	1	1	1	1.00	А	8	1	1	2	1.33	А
9	2	2	2	2.00	С	9	1	0	0	0.33	П
10	1	1	2	1.33	А	10	2	2	2	2.00	С
11	1	0	1	0.67	А	11	1	1	2	1.33	А
12	2	2	2	2.00	С	12	2	2	2	2.00	С
13	1	2	1	1.33	А	13	0	0	1	0.33	П
14	1	2	2	1.67	С	14	0	0	1	0.33	П
15	2	1	1	1.33	А	15	1	1	2	1.33	А
16	2	2	2	2.00	С	16	2	2	2	2.00	С
17	2	1	1	1.33	А	17	1	1	2	1.33	А
18	2	1	2	1.67	С	18	1	1	0	0.67	А
19	1	1	1	1.00	А	19	2	1	1	1.33	А
20	1	1	2	1.33	А	20	1	1	2	1.33	А
21	2	2	2	2.00	С	21	0	0	1	0.33	П
22	1	1	1	1.00	А	22	2	0	1	1.00	А
23	1	1	1	1.00	А	23	1	1	2	1.33	А
24	2	2	2	2.00	С	24	1	0	0	0.33	П
25	1	1	1	1.00	А	25	2	2	2	2.00	С
26	1	0	1	0.67	А	26	1	1	2	1.33	А
27	2	2	2	2.00	С	27	2	2	2	2.00	С
28	1	2	1	1.33	А	28	0	0	1	0.33	П
29	1	2	2	1.67	С	29	0	0	1	0.33	П
30	2	1	1	1.33	А	30	1	1	2	1.33	А
31	1	1	1	1.00	А	31	1	1	1	1.00	А
32	1	1	1	1.00	А	32	1	1	1	1.00	А
	$P_{1\text{ср}}(Cr_1)$	$P_{2\text{ср}}(Cr_1)$	$P_{3\text{ср}}(Cr_1)$	$K_{\text{ср}}(Cr_1)$	Заг. рівень		$P_{1\text{ср}}(Cr_1)$	$P_{2\text{ср}}(Cr_1)$	$P_{3\text{ср}}(Cr_1)$	$K_{\text{ср}}(Cr_1)$	Заг. рівень
	1.44	1.31	1.47	1.41	А		1.13	0.88	1.38	1.13	А

Діагностична карта здобувачів експериментальної та контрольної груп.
Підсумковий зріз за проявом показників змістовно-усвідомлювального критерію (Cr_2)
розвиненості музично-інтелектуальних умінь здобувачів

Таблиця 10

Експериментальна група (ЕГ)						Контрольна група (КГ)					
№ студ.	$P_1(Cr_2)$	$P_2(Cr_2)$	$P_3(Cr_2)$	$K_{\text{інд}}(Cr_2)$	Інд. рівень	№ студ.	$P_1(Cr_2)$	$P_2(Cr_2)$	$P_3(Cr_2)$	$K_{\text{інд}}(Cr_2)$	Інд. рівень
1	2	2	2	2.00	С	1	1	2	2	1.67	С
2	2	2	1	1.67	С	2	1	2	2	1.67	С
3	2	2	2	2.00	С	3	1	1	2	1.33	А
4	2	1	1	1.33	А	4	1	1	2	1.33	А
5	1	2	2	1.67	С	5	2	1	1	1.33	А
6	2	2	2	2.00	С	6	0	0	1	0.33	П
7	2	2	2	2.00	С	7	2	1	1	1.33	А
8	1	1	1	1.00	А	8	2	2	2	2.00	С
9	2	2	1	1.67	С	9	1	1	1	1.00	А
10	1	1	2	1.33	А	10	2	2	1	1.67	С
11	1	2	0	1.00	А	11	2	1	1	1.33	А
12	2	2	2	2.00	С	12	2	2	2	2.00	С
13	2	2	2	2.00	С	13	2	1	1	1.33	А
14	2	2	1	1.67	С	14	0	1	0	0.33	П
15	1	2	1	1.33	А	15	2	1	1	1.33	А
16	2	2	2	2.00	С	16	1	2	2	1.67	С
17	2	2	1	1.67	С	17	1	2	2	1.67	С
18	2	2	2	2.00	С	18	1	1	2	1.33	А
19	2	1	1	1.33	А	19	1	1	2	1.33	А
20	1	2	2	1.67	С	20	2	1	1	1.33	А
21	2	2	2	2.00	С	21	0	0	1	0.33	П
22	2	2	2	2.00	С	22	2	1	1	1.33	А
23	1	1	1	1.00	А	23	2	2	2	2.00	С
24	2	2	1	1.67	С	24	1	1	1	1.00	А
25	1	1	2	1.33	А	25	2	2	1	1.67	С
26	1	1	0	0.67	А	26	2	1	1	1.33	А
27	2	2	2	2.00	С	27	2	2	2	2.00	С
28	2	2	2	2.00	С	28	2	1	1	1.33	А
29	2	2	2	2.00	С	29	0	1	0	0.33	П
30	1	2	1	1.33	А	30	2	1	1	1.33	А
31	1	1	1	1.00	А	31	1	1	1	1.00	А
32	1	1	1	1.00	А	32	1	1	1	1.00	А
	$P_{1\text{ср}}(Cr_2)$	$P_{2\text{ср}}(Cr_2)$	$P_{3\text{ср}}(Cr_2)$	$K_{\text{ср}}(Cr_2)$	Заг. рівень		$P_{1\text{ср}}(Cr_2)$	$P_{2\text{ср}}(Cr_2)$	$P_{3\text{ср}}(Cr_2)$	$K_{\text{ср}}(Cr_2)$	Заг. рівень
	1.63	1.72	1.47	1.47	С		1.38	1.25	1.31	1.31	А

Діагностична карта здобувачів експериментальної та контрольної груп.
Підсумковий зріз за проявом показників творчо-адаптивного критерію (Cr₄)
розвиненості музично-інтелектуальних умінь здобувачів

Таблиця 11

Експериментальна група (ЕГ)						Контрольна група (КГ)					
№ студ.	P ₁ (Cr ₃)	P ₂ (Cr ₃)	P ₃ (Cr ₃)	K _{інд} (Cr ₃)	Інд. рівень	№ студ.	P ₁ (Cr ₃)	P ₂ (Cr ₃)	P ₃ (Cr ₃)	K _{інд} (Cr ₃)	Інд. рівень
1	2	2	1	1.67	С	1	1	1	0	0.67	А
2	2	2	1	1.67	С	2	2	2	0	1.33	С
3	2	2	2	2.00	С	3	0	1	0	0.33	П
4	1	1	0	0.67	А	4	1	1	1	1.00	А
5	1	1	1	1.00	А	5	1	1	0	0.67	А
6	2	2	2	2.00	С	6	0	1	0	0.33	П
7	1	1	0	0.67	А	7	1	0	0	0.33	П
8	1	0	0	0.33	П	8	1	1	1	1.00	А
9	2	2	2	2.00	С	9	1	0	0	0.33	П
10	2	1	1	1.33	А	10	2	2	2	2.00	С
11	1	1	0	0.67	А	11	1	1	1	1.00	А
12	1	2	1	1.33	А	12	1	0	0	0.33	П
13	1	2	1	1.33	А	13	0	1	0	0.33	П
14	1	1	1	1.00	А	14	0	0	0	0.00	П
15	1	2	1	1.33	А	15	1	2	1	1.33	А
16	2	2	1	1.67	С	16	1	1	0	0.67	А
17	2	2	1	1.67	С	17	2	2	1	1.67	С
18	2	2	2	2.00	С	18	0	1	0	0.33	П
19	1	1	0	0.67	А	19	1	1	1	1.00	А
20	1	1	1	1.00	А	20	1	1	0	0.67	А
21	2	2	2	2.00	С	21	0	1	0	0.33	П
22	1	1	0	0.67	А	22	1	0	0	0.33	П
23	1	0	0	0.33	П	23	1	1	1	1.00	А
24	2	2	2	2.00	С	24	1	0	0	0.33	П
25	2	1	1	1.33	А	25	2	2	2	2.00	С
26	1	1	0	0.67	А	26	1	1	1	1.00	А
27	1	2	1	1.33	А	27	1	0	0	0.33	П
28	1	2	1	1.33	А	28	0	1	0	0.33	П
29	1	1	1	1.00	А	29	0	0	0	0.00	П
30	1	2	1	1.33	А	30	1	2	1	1.33	А
31	1	1	1	1.00	А	31	1	1	1	1.00	А
32	1	1	1	1.00	А	32	1	1	1	1.00	А
	P _{1cp} (Cr ₃)	P _{2cp} (Cr ₃)	P _{3cp} (Cr ₃)	K _{cp} (Cr ₃)	Заг. рівень		P _{1cp} (Cr ₃)	P _{2cp} (Cr ₃)	P _{3cp} (Cr ₃)	K _{cp} (Cr ₃)	Заг. рівень
	1.38	1.44	0.94	1.25	А		0.88	0.94	0.47	0.76	А

Діагностична карта здобувачів експериментальної та контрольної груп.
Підсумковий зріз за проявом показників діяльнісно-вольового критерію ($C_{Г4}$)
розвиненості музично-інтелектуальних умінь здобувачів

Таблиця 12

Експериментальна група (ЕГ)						Контрольна група (КГ)					
№ студ.	$P_1(C_{Г4})$	$P_2(C_{Г4})$	$P_3(C_{Г4})$	$K_{\text{інд}}(C_{Г4})$	Інд. рівень	№ студ.	$P_1(C_{Г4})$	$P_2(C_{Г4})$	$P_3(C_{Г4})$	$K_{\text{інд}}(C_{Г4})$	Інд. рівень
1	2	2	2	2.00	С	1	1	2	1	1.33	А
2	2	2	2	2.00	С	2	2	1	2	1.67	С
3	2	2	1	1.67	С	3	1	0	0	0.33	П
4	2	1	1	1.33	А	4	1	0	0	0.33	П
5	1	2	1	1.33	А	5	0	1	0	0.33	П
6	2	2	1	1.67	С	6	1	0	0	0.33	П
7	1	1	1	1.00	А	7	1	1	1	1.00	А
8	1	0	0	0.33	Р	8	1	1	1	1.00	А
9	1	2	2	1.67	С	9	0	0	0	0.00	П
10	2	1	1	1.33	А	10	2	2	2	2.00	С
11	2	1	1	1.33	А	11	1	2	1	1.33	А
12	1	2	1	1.33	А	12	2	1	1	1.33	А
13	2	2	1	1.67	С	13	1	1	0	0.67	А
14	1	1	0	0.67	А	14	0	1	0	0.33	П
15	2	1	1	1.33	А	15	1	1	1	1.00	А
16	2	2	2	2.00	С	16	1	2	1	1.33	А
17	2	2	2	2.00	С	17	2	1	2	1.67	С
18	2	2	1	1.67	С	18	1	0	0	0.33	П
19	2	1	1	1.33	А	19	1	0	0	0.33	П
20	1	2	1	1.33	А	20	0	1	0	0.33	П
21	2	2	1	1.67	С	21	1	0	0	0.33	П
22	1	1	1	1.00	А	22	1	1	1	1.00	А
23	1	0	0	0.33	П	23	1	1	1	1.00	А
24	1	2	2	1.67	С	24	0	0	0	0.00	П
25	2	1	1	1.33	А	25	2	2	2	2.00	С
26	2	1	1	1.33	А	26	1	2	1	1.33	А
27	1	2	1	1.33	А	27	2	1	1	1.33	А
28	2	2	1	1.67	С	28	1	1	0	0.67	А
29	1	1	0	0.67	А	29	0	1	0	0.33	П
30	2	1	1	1.33	А	30	1	1	1	1.00	А
31	1	1	1	1.00	А	31	1	1	1	1.00	А
32	1	1	1	1.00	А	32	1	1	1	1.00	А
	$P_{1\text{ср}}(C_{Г4})$	$P_{2\text{ср}}(C_{Г4})$	$P_{3\text{ср}}(C_{Г4})$	$K_{\text{ср}}(C_{Г4})$	Заг. рівень		$P_{1\text{ср}}(C_{Г4})$	$P_{2\text{ср}}(C_{Г4})$	$P_{3\text{ср}}(C_{Г4})$	$K_{\text{ср}}(C_{Г4})$	Заг. рівень
	1.56	1.44	1.06	1.35	А		1.00	0.94	0.69	0.88	А

Статті у фахових виданнях

1. Демидова, М. Г., Лоу Яньмей (2018). Навчальна самопідготовка студентів у проекції розвитку системи вищої педагогічної освіти в Україні. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 3, 22-27. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.18.3.3> <http://nzp.tnpu.edu.ua/article/view/162456>.

2. Лоу Яньмей (2021). Вплив різних видів інтелекту на формування музичного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (109), 267-275. DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/267-275. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/02/27.pdf>.

3. Лоу Яньмей (2023). Методика розвитку музичного інтелекту здобувачів вищої освіти в процесі інструментальної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (126), 164-172. DOI 10.24139/2312-5993/2023.02/164-172. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/%D0%BB%D0%BE%D1%83-%D1%8F%D0%BD%D1%8C%D0%BC%D0%B5%D0%B9-1.pdf>.

4. Лоу Яньмей (2023). Сутність та структура музичного інтелекту в контексті підготовки здобувачів вищої освіти *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (127), 65-72. DOI 10.24139/2312-5993/2023.03/065-072. URL: https://pedscience.sspu.edu.ua/?page_id=4620.

Статті апробаційного характеру

5. Демидова, М. Г., Лоу Яньмей (2021). Сутність та особливості прояву музичного інтелекту. *Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-*

практичної конференції (15–16 жовтня 2021 р., м. Одеса), (сс. 118-120). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки».

6. Лоу Яньмей (2020). Емоційний інтелект як чинник становлення творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: Матеріали та тези VI Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів (15-16 жовтня 2020 р., м. Одеса). Т. 2*, (сс. 47-50). Одеса: Університет Ушинського.

7. Лоу Яньмей (2022). Критерії та рівні оцінки сформованості музичного інтелекту у майбутніх учителів музичного мистецтва. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: Матеріали і тези VIII Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів (14-15 жовтня 2022 р., м. Одеса). Т. 2*, (сс. 35-36). Одеса: Університет Ушинського.

8. Лоу Яньмей (2023). Музично-інтелектуальні уміння в контексті підготовки здобувачів вищої освіти. *The 34th International scientific and practical conference "Science, latest trends, modern problems and improvement of theories" (August 29 – September 01, 2023)*. Warsaw, Poland. International Science Group.

9. Лоу Яньмей (2023). Levels of musical intelligence formation in future music teachers. Collection of scientific papers «SCIENTIA», April 28. Stockholm, Kingdom of Sweden.

10. Lou Yanmei (2019). Different approaches in science to the interpretation of the category «will». *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: Матеріали та тези V Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів (17-18 жовтня 2019 р., м. Одеса). Т. 1*, (сс. 121-122). Одеса: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.

11. Lou Yanmei (2021). Essence and peculiarities of musical intelligence manifestation. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: Матеріали та тези VII Міжнародної конференції молодих учених та студентів (4-5 листопада 2021р., м. Одеса). Т. 1, (сс. 97-98).* Одеса : Університет Ушинського.

Апробація результатів дослідження

на Міжнародних науково-педагогічних конференціях:

«Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022);

«Мистецька освіта України: проблеми теорії і практики» (Ніжин, 2019);

«Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2019);

«Наука, новітні тенденції, сучасні проблеми та вдосконалення теорій» (Варшава, Польща).

на Всеукраїнських науково-практичних конференціях:

«Сучасне мистецтво: науково-методичний та практичний аспекти» (Умань, 2018);

«Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (Умань, 2021);

«Мистецька освіта у контексті євроінтеграційних процесів» (Умань, 2022).



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

65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-03

від 14.09.2023 № 16.51/24/3

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспірантки кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Лоу Яньмей з теми: «Формування музично-інтелектуальних умінь здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки» за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Протягом 2019-2022 навчального року на факультеті музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» здійснювалося впровадження результатів дисертаційного дослідження аспірантки кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Лоу Яньмей.

Запропонована автором методика розкриває практичні основи формування музично-інтелектуальних умінь та спрямована на оволодіння студентами спеціальними мислевими операціями як передумовами інтелектуальної діяльності, що забезпечує її найбільшу методичну ефективність. Музично-інтелектуальні уміння розглядаються як психічні та розумові новоутворення, у яких закріплюється набутий художньо-аналітичний та музично-виконавський досвід щодо ефективного та

постійного застосування стратегій досягнення результатів цілепокладання під час сприйняття, інтерпретації музичного твору. Формування у студентів музично-інтелектуальних умінь здійснюється за допомогою різних методик: методів діалогової взаємодії, конденсації художнього змісту, аранжування, художньо-текстової адаптації, вибору стратегії, анперцепції, художньо-рефлексивного спілкування.

Значущість виділених автором умов полягає у орієнтованості останніх на дві специфічні складові музично-професійної діяльності здобувачів вищої освіти: художньо-вербальну та музично-виконавчу.

Результати формувальної роботи засвідчили підвищення загального рівня сформованості музично-інтелектуальних умінь у студентів завдяки використанню методів екстраполяції, анперцепції, інверсії, сценарного моделювання. Результати впровадження запропонованої методики формування прогностичних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях з фортепіано показало її достатню ефективність, що підтверджено підвищенням загального рівня сформованості досліджуваного феномена.

Проректор з наукової роботи

Завідувач кафедри
музичного мистецтва і хореографії



Ганна МУЗИЧЕНКО

Олена РЕБРОВА