

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ВЕЙ ІЦЯНЬ

УДК 378:37.011.3-051:78:785(043)

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ
АНСАМБЛЕВОГО МУЗИКУВАННЯ

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



Вей Іцян

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

Одеса-2023

АНОТАЦІЯ

Вей Іцянь. Формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування. – 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 навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування. Виявлено розбіжності між сучасними вимогами встановлення нових типів, форм міжособистісних зв'язків і відносин у художньо-педагогічному середовищі та неготовністю викладачів і майбутніх учителів музичного мистецтва до їх реалізації, а також між об'єктивними вимогами практики оптимізації формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування й недостатньою розробленістю методичного супроводу зазначеного процесу.

У дослідженні уточнено зміст феномена «взаємодія», як основи самовизначення особистості, вектору формування її ціннісних орієнтацій і ставлення до інших людей. Міжособистісну взаємодію схарактеризовано, як складний процес обміну інформацією, ідеями, почуттями та діями між індивідами або групами людей у соціальному середовищі, що ґрунтується на взаємовпливі, взаєморозумінні, визначенні спільних цінностей та інших аспектах взаємного спілкування. Акцентовано увагу на те, що ансамблевого музикування надзвичайно важлива роль у налагодженні міжособистісних

стосунків та формуванні навичок міжособистісної взаємодії в майбутніх учителів музичного мистецтва під час виконавської підготовки.

Сутність поняття «навички міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування» визначено, як автоматизовані дії щодо організації та реалізації музично-виконавської комунікації з учасниками ансамблю. На основі теоретичного аналізу наукових джерел виявлено, що це навички: емоційної відкритості; орієнтації на міжособистісну взаємодію як на цінність; грамотного ансамблевого виконавства; налагодження художньо-комунікативного контакту; планування, координації та контролю музично-виконавської комунікації; діагностики якості міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування; осмислення результатів міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування.

На основі аналізу та узагальнення теоретичних засад дослідження обґрунтована структура навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування. Структура складається з чотирьох компонентів: *емоційно-вольового* (передбачає відкритість майбутніх учителів музичного мистецтва до емоційних ансамблевих виконавських дій та прояви прагнення до міжособистісної взаємодії в процесі музикування з партнерами); *музично-виконавського* (відображає набутий комплекс фахових і загальних художньо-педагогічних знань у галузі ансамблевого музикування, музично-слухових уявлень, художньо-інтерпретаційних умінь, що стає основою міжособистісного спілкування здобувачів); *художньо-комунікативного* (характеризує рівень музично-виконавської комунікації між учасниками ансамблю, що передбачає цілеспрямовану співпрацю з партнером, здатність «почути» його художньо-виконавські ідеї через прояв певної адаптивності – злагодженості та солідарності в музичних рішеннях та інтерпретації); *результативно-організаційний* (віддзеркалює залученість до планування та організацію репетицій, здатність до самоаналізу та створення сприятливих

умов для співпраці в музичному ансамблі, а також рівень розуміння результатів міжособистісної взаємодії та прогнозування художньо-інтерпретаційних потреб партнерів).

Окреслено методологічну основу формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування. Її складають: *концепція педагогіки індивідуальності*, яка покликана забезпечити гармонійний розвиток особистості майбутніх учителів музичного мистецтва з урахуванням їх унікальних рис та особливостей, а також індивідуальних виконавських інтересів, потреб, прагнень, можливостей і траєкторій фахового розвитку; *ціннісно-рефлексивний підхід*, який віддзеркалює шляхи формування ціннісно-змістових підстав музично-виконавської комунікації майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах професійного спілкування, ціннісного ставлення здобувачів до власної індивідуальності, конструювання ансамблево-інтерпретаційних цілей, завдань та методів їх досягнення, саморозуміння та самоприйняття з урахуванням відкритої можливості міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування; *акмеологічний підхід* вказує на необхідність створення умов для самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва, розвитку їхньої індивідуальності через спільну музичну діяльність та взаємодію з партнерами по ансамблю завдяки створенню комфортного відкритого виконавсько-творчого середовища, визначення спільної мети ансамблевого музикування та співпраці, а також формування основ культури взаємопідтримки; *інтегративний підхід* передбачає ставлення до міжособистісної взаємодії, як до засобу інтеграції індивідуальних виконавських, художньо-освітніх дій майбутніх учителів музичного мистецтва та діяльності викладачів.

Визначення змісту, структурних компонентів досліджуваного феномена, а також концептуальних наукових засад щодо його формування дозволило з'ясувати педагогічні принципи формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі

ансамблевого музикування: активної партисипації; збереження індивідуальності; диференціації; співпраці та партнерства; взаємної відповідальності; рефлексії та самоаналізу.

Обґрунтовано педагогічні умови, ефективність упровадження яких забезпечувалася спеціально розробленою низкою методів, що сприяли успішному формуванню навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування. Визначено, що такими педагогічними умовами є:

- *створення комфортного музично-комунікативного освітнього середовища* з урахуванням особливостей постковідного освітнього простору, що передбачає функціонування комплексу взаємозв'язаних об'єктів та організованих суб'єкт-суб'єктних відносин, спрямованих на формування навичок міжособистісної взаємодії на основі музично-виконавської комунікації, співпраці та партнерства в процесі ансамблевого музикування, що зумовлює виникнення в майбутніх учителів музичного мистецтва позитивних почуттів та емоційних станів (впровадження даної педагогічної умови супроводжується залученням здобувачів до виконання імпровізаційних вправ та до участі в музичних іграх і художньо-творчих проектах);

- *інтеграція індивідуальних музично-виконавських потреб та інтересів учасників ансамблю*, що зумовлює врахування особливостей розвитку виконавського апарату, музичних здібностей, інтерпретаційних можливостей здобувачів для сприяння взаєморозуміння, співпраці, творчого самовираження в процесі ансамблевого музикування, що складає основу успішної міжособистісної взаємодії (ця педагогічна умова передбачає використання методів: індивідуального підбору репертуару, конструктивного музично-виконавський фідбеку, варіативності ансамблевих пар, позиційної зміни партій);

- *актуалізація ансамблевої солідарності*, що передбачає розуміння та прийняття майбутніми вчителями музичного мистецтва своїх індивідуальних

ролей у процесі ансамблевого музикування, визначення особистісного «внеску» щодо результатів міжособистісної взаємодії, налаштування на взаємопов'язаність, взаємопідтримку та спільну відповідальність за ансамблеве виконавство (впровадження педагогічної умови характеризується використанням методів: виконавської співпраці, художньо-невербального спілкування, збереження творчого балансу, виконавської симетрії, еталонних зразків;

- спонукання до рефлексії результатів ансамблевого музикування, що сприяє усвідомленню майбутніми вчителями музичного мистецтва значення взаємодії та співпраці з партнерами по ансамблю, виявленню особистісних сильних виконавсько-комунікативних сторін, способів впливу на партнерів, ефективних стратегій співпраці та спільної виконавської творчості, а також залученню до самоаналізу процесу гри в ансамблі, що допомагає усвідомити власні виконавські потреби, цінності та цілі (реалізація педагогічної умови супроводжується проведенням рефлексивних вправ, групових дискусій, веденням музичного журналу, створенням відеозаписів власних виконань, презентацій перспектив ансамблевого музикування).

Встановлено й науково обґрунтовано критерії сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування: міра мотиваційної спрямованості на емоційно-ціннісне сприйняття міжособистісної взаємодії, ступінь здатності до вільного оперування навичками в галузі ансамблевого музикування в процесі міжособистісної взаємодії, міра міжособистісної конгруентності художньо-комунікативних дій, ступінь здатності до ефективної організації міжособистісної взаємодії та продуктивного аналізу результатів ансамблевого музикування. Це дало змогу визначити стан сформованості досліджуваного феномена в процесі формувальної роботи.

Узагальнення отриманих результатів констатувального етапу дослідження уможливило виявлення трьох рівнів сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі

ансамблевого музикування: високий (конструктивна взаємодія), середній (активна взаємодія), низький (індиферентна взаємодія).

Зважаючи на мету та завдання дослідження було розроблено методику формування навичок міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування, в основу якої покладено реалізацію визначених методологічних засад, педагогічних принципів та умов. Практична перевірка запропонованої методики відбувалася під час формувального експерименту, який складався з трьох етапів: адаптаційно-комунікативного, інтерактивно-творчого та організаційно-колаборативного.

Адаптаційно-комунікативний етап передбачав створення психологічно комфортної та адаптованої музично-комунікативної атмосфери для майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях з ансамблевого музикування на засадах емпатії. Він був спрямований на те, щоб учасники ансамблів могли легко адаптуватися до нового способу музичної взаємодії, зрозуміти індивідуальні потреби та інтереси своїх партнерів і відповідати на них. На даному етапі майбутні вчителів музичного мистецтва залучалися до виконання імпровізаційних вправ, участі в музичних іграх і художньо-творчих проєктах. Особливо актуалізувалося формування таких навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування, як-от: навичка емоційної відкритості, навичка орієнтації на міжособистісну взаємодію як на цінність, навичка налагодження художньо-комунікативного контакту.

Інтерактивно-творчий етап допомагав здобувачам розкрити свій творчий потенціал, збагатити музичний досвід та покращити навички спільної роботи в ансамблі. Зокрема особливо активізувалося формування таких навичок міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування, як-от: навичка налагодження художньо-комунікативного контакту, навичка грамотного ансамблевого виконавства, навичка планування, координації та контролю музично-виконавської комунікації. На даному етапі використовувалися методи індивідуального підбору репертуару,

конструктивного музично-виконавський фідбеку, варіативності ансамблевих пар, позиційної зміни партій.

На третьому – *організаційно-колаборативному* – етапі впровадження методики було акцентовано увагу на формуванні в майбутніх учителів музичного мистецтва навичок: планування, координації та контролю музично-виконавської комунікації, діагностики якості міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування, осмислення результатів міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування. Було проведено рефлексивні вправи, групові дискусії, а також використано методи, пов'язані з візуальним навчальним контентом: ведення музичного журналу, створення відеозаписів власних виконань, презентації перспектив ансамблевого музикування.

Перевірка результативності проведеної дослідно-експериментальної роботи здійснювалася на основі порівняльного аналізу рівнів сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування контрольної та експериментальної груп. Так, після впровадження запропонованої поетапної методики формування означених навичок, високого рівня досягли 36,7% здобувачів експериментальної групи та 20,0% контрольної. Середній рівень було виявлено в 56,6% майбутніх фахівців експериментальної групи та 50,0% – контрольної. Наслідком участі здобувачів експериментальної групи у формувальному експерименті стала позитивна динаміка перебігу формування навичок: емоційної відкритості, орієнтації на міжособистісну взаємодію як на цінність, грамотного ансамблевого виконавства, налагодження художньо-комунікативного контакту, планування, координації та контролю музично-виконавської комунікації, діагностики якості міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування, осмислення результатів міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування.

Отримані під час формувальної роботи результати дозволили дійти висновку про ефективність упровадженої методики формування навичок

міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування.

Підтвердження достовірності отриманих результатів здійснювалося на основі обробки експериментальних даних методами математичної статистики, зокрема критерія F^* Фішера. Так, після впровадження запропонованої поетапної методики формування означених навичок, високого рівня досягли 36,7% здобувачів експериментальної групи та 20,0% контрольної. Середній рівень було виявлено в 56,6% майбутніх фахівців експериментальної групи та 50,0% – контрольної. Наслідком участі здобувачів експериментальної групи у формувальному експерименті стала позитивна динаміка перебігу формування навичок: емоційної відкритості, орієнтації на міжособистісну взаємодію як на цінність, грамотного ансамблевого виконавства, налагодження художньо-комунікативного контакту, планування, координації та контролю музично-виконавської комунікації, діагностики якості міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування, осмислення результатів міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування.

Наукова новизна дисертаційного дослідження полягає в тому, що вперше: розроблено методику формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування; визначено сутність і структурні компоненти навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування; розроблено й обґрунтовано педагогічні умови ефективного формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування; розроблено критерії, показники та встановлено рівні сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування відповідно до компонентної структури досліджуваного феномена.

Уточнено сутність понять: «взаємодія», «міжособистісна взаємодія»,

«навичка», навички міжособистісної взаємодії».

Подальшого розвитку набули теорія і методика фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі виконавської підготовки.

Практичне значення дослідження визначається можливістю впровадження розробленого методичного забезпечення формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в освітній процес закладів вищої музично-педагогічної освіти; використання його матеріалів і висновків у розробці навчальних посібників, робочих програм, методичних рекомендацій з питань формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування.

Ключові слова: професійне спілкування, міжособистісні стосунки, взаємодія, комунікація, емпатія, майбутній учитель музичного мистецтва, фахова підготовка, музично-виконавська підготовка, навички міжособистісної взаємодії, ансамблеве музикування, освітнє середовище, постковідний освітній простір, цінності, візуальний навчальний контент, рефлексія, проектування.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті в наукових фахових виданнях України

1. Вей, Іцянь, Демидова, М. (2023). Методичні механізми формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2023, № 2 (126). 368–376. DOI 10.24139/2312-5993/2023.02/368-376 <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/вей-іцянь.pdf>
2. Вей, Іцянь (2023). Interpersonal Interaction of Future Music Teachers in the Process of Ensemble Music Making and Its Component Structure. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2023, № 3 (127). 27–34.

DOI 10.24139/2312-5993/2023.03/027-034 <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/Вей-Іцянь.pdf>

3. Вей, Іцянь (2023). Теоретико-методичні принципи формування навичок міжособистісної взаємодії у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевої гри. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2023, № 4 (128). 177–185. DOI 10.24139/2312-5993/2023.04/177-185 <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/Вей-Іцянь-1.pdf>

Статті апробаційного характеру

4. Вей, Іцянь (2021). Methodology of formation of interpersonal interaction skills of future teachers of musical art in the process of ensemble music-making. *Theoretical and empirical scientific : concept and trends*, Volume 2, 70-71. <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/logos/article/view/12971>
5. Wei, Yiqian (2021). Ensemble training of future musical art teachers. *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. Одеса : Університет Ушинського.
6. Вей, Іцянь (2022). Mechanisms of internal ensemble musical communication. *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. Одеса : Університет Ушинського.
7. Wei, Yiqian (2023). The Importance of Interpersonal Interaction in the Musical Art Education of Future Teachers. *Розвиток наукової думки постіндустріального суспільства: сучасний дискурс (28 квітня 2023 р., м. Львів)*. Вінниця: Європейська наукова платформа. <https://openarchive.nure.ua/server/api/core/bitstreams/b8fd2209-dfc9-4422-a45d-0e04ec491afb/content>

8. Wei, Yiqian (2023). Ensemble Communication. *Technologies and strategies for the implementation of scientific achievements: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the III International Scientific and Theoretical Conference, April 28, 2023*. Stockholm, Kingdom of Sweden: European Scientific Platform.
https://repo.knmu.edu.ua/bitstream/123456789/32214/1/Стокгольм%20_апрель_2023.pdf

ABSTRACT

Wei Yiqian. Formation of future musical art teachers' interpersonal interaction skills in the process of ensemble playing.

Thesis for Doctor of Philosophy degree in 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 thesis has developed, theoretically substantiated, and experimentally tested a methodology for fostering interpersonal interaction skills of future teachers of musical art in the process of ensemble playing. Discrepancies were identified between the contemporary requirements for establishing new types and forms of interpersonal connections and relationships in the artistic-pedagogical environment and the unpreparedness of teachers and future teachers of musical art to implement them. There were also discrepancies between the objective demands of practice for optimizing the formation of interpersonal interaction skills of future teachers of musical art in ensemble playing and the insufficient development of methodological support for this process.

The study has clarified the concept of "interaction" as the basis for self-determination of personality, the vector of shaping its values, and attitudes towards others. Interpersonal interaction is characterized as a complex process of exchanging information, ideas, feelings, and actions between individuals or groups of people in a social environment, based on mutual influence, mutual

understanding, the definition of common values, and other aspects of mutual communication. Emphasis is placed on the extremely important role of ensemble playing in establishing interpersonal relationships and fostering interpersonal interaction skills of future teachers of musical art during their performance training.

The essence of the concept of «Interpersonal interaction skills of future teachers of musical art in ensemble playing» is defined as automated actions related to the organization and implementation of musical-performance communication with ensemble participants. Based on a theoretical analysis of scientific sources, it has been identified that these skills encompass: emotional openness; orientation towards interpersonal interaction as a value; proficient ensemble performance; establishing artistic-communicative contact; planning, coordination, and control of musical-performance communication; diagnosing the quality of interpersonal interaction in ensemble playing; and comprehending the results of interpersonal interaction in ensemble playing.

Based on the analysis and synthesis of the theoretical foundations of the study, the structure of interpersonal interaction skills of future teachers of musical art in the process of ensemble music making is substantiated. The structure consists of four components: *emotional and volitional* (involving the openness of future teachers of musical art to emotional ensemble performance actions and a willingness to engage in interpersonal interaction during music making with partners); *musical and performing* (reflecting the acquired set of professional and general artistic-pedagogical knowledge in the field of ensemble music making, musical-auditory concepts, and interpretive skills, serving as the basis for interpersonal communication among learners); *artistic and communicative* (characterizing the level of musical communication among ensemble participants, which involves purposeful collaboration with partners, the ability to «hear» their artistic performance ideas through the display of adaptability, harmony, and solidarity in musical decisions and interpretation); *result-oriented and organizational* (reflecting engagement in planning and organizing rehearsals, the

ability for self-analysis, and the creation of conducive conditions for collaboration within the musical ensemble, as well as the level of understanding of the results of interpersonal interaction and the anticipation of the interpretive needs of partners).

The methodological foundation for the formation of interpersonal interaction skills among future teachers of musical art in the process of ensemble music making is outlined. It comprises the following components:

The concept of individualized pedagogy, aimed at ensuring the harmonious development of the personalities of future teachers of musical art, taking into account their unique characteristics, individual performance interests, needs, aspirations, capabilities, and trajectories of professional development.

The values-reflexive approach, which reflects the ways of forming value-based foundations for music and performing communication among future teachers of musical art based on principles of professional interaction, the values they place on their own individuality, the construction of ensemble-interpretative goals, tasks, and methods of their achievement, self-understanding, and self-acceptance while considering the open opportunity for interpersonal interaction in ensemble music making.

The acmeological approach underscores the necessity of creating conditions for the self-actualization of future teachers of musical art, fostering their individuality through collaborative musical activities and interaction with ensemble partners. This involves establishing a comfortable and open performance-creative environment, defining common goals for ensemble music making and cooperation, as well as forming the foundations of mutual support culture.

The integrative approach involves regarding interpersonal interaction as a means of integrating individual performance and artistic-educational actions of future teachers of musical art and the activities of educators.

Defining the content, structural components of the researched phenomenon, and conceptual scientific foundations for its formation has allowed for the clarification of pedagogical principles in shaping interpersonal interaction skills

among future teachers of musical art in the process of ensemble music making. These principles include active participation, preservation of individuality, differentiation, collaboration and partnership, mutual responsibility, and reflection and self-analysis.

Pedagogical conditions were substantiated, and their effective implementation was ensured through a specially developed set of methods that contributed to the successful formation of interpersonal interaction skills among future teachers of musical art in ensemble music making. It was determined that the pedagogical conditions encompass:

- *creating a comfortable musical-communicative educational environment*, taking into account the features of the post-pandemic educational space. This environment involves the functioning of a complex of interconnected objects and organized subject-subject relationships aimed at forming interpersonal interaction skills based on musical-performance communication, cooperation, and partnership in ensemble music making. This leads to the emergence of positive feelings and emotional states among future teachers of musical art. The implementation of this pedagogical condition is accompanied by involving learners in improvisational exercises and engaging them in musical games and artistic-creative projects;

- *integration of individual musical-performance needs and interests of ensemble participants*, which involves considering the development peculiarities of the performers' apparatus, musical abilities, interpretational capabilities of learners to promote mutual understanding, cooperation, and creative self-expression in ensemble music making, forming the basis for successful interpersonal interaction. (This pedagogical condition includes the use of methods such as individual repertoire selection, constructive musical-performance feedback, variability of ensemble pairs, and positional part changes);

- *activation of ensemble solidarity*, which encompasses understanding and acceptance by future teachers of musical art of their individual roles in the ensemble playing process, determining their personal «contribution» to the results of interpersonal interaction, and tuning in to interrelatedness, mutual support, and

shared responsibility for ensemble performance. (The implementation of this pedagogical condition involves the use of methods such as collaborative performance, non-verbal artistic communication, maintaining a creative balance, performance symmetry, and exemplary models);

- *encouraging reflection on the results of ensemble playing*, which contributes to future musical art teachers' awareness of the importance of interaction and cooperation with ensemble partners, identification of their personal strengths in performance and communication, ways to influence partners, effective cooperation strategies, and collaborative artistic creativity. It also involves engaging in self-analysis of the ensemble playing process, helping individuals realize their own performance needs, values, and goals. (The implementation of this pedagogical condition involves conducting reflective exercises, group discussions, keeping a musical journal, creating video recordings of one's performances, and presenting perspectives on ensemble playing).

Criteria for the development of interpersonal interaction skills among future teachers of music art in the process of ensemble playing have been established and scientifically substantiated. These criteria include the degree of motivation for emotionally and values-oriented perception of interpersonal interaction, the ability to freely apply skills in ensemble playing during interpersonal interaction, the degree of interpersonal congruence of artistic-communicative actions, the ability to effectively organize interpersonal interaction and conduct productive analyses of ensemble playing results. This allowed for the assessment of the level of development of the researched phenomenon during the formative work.

The synthesis of the obtained results during the descriptive stage of the research revealed three levels of development of interpersonal interaction skills among future teachers of music art in the process of ensemble playing: high (constructive interaction), medium (active interaction), and low (indifferent interaction).

Considering the research's purpose and objectives, a methodology for developing interpersonal interaction skills in ensemble playing was designed,

based on the implementation of identified methodological principles, pedagogical principles, and conditions. The practical validation of this proposed methodology took place during a formative experiment, which consisted of three stages: adaptation-communicative, interactive-creative, and organizational-collaborative.

The *adaptation-communicative stage* involved creating a psychologically comfortable and adapted musical-communicative atmosphere for future teachers of music art during ensemble playing sessions based on empathy. It aimed to facilitate participants' easy adaptation to a new mode of musical interaction, understanding the individual needs and interests of their partners, and responding to them. At this stage, future teachers of music art were engaged in improvisational exercises, participation in musical games, and artistic-creative projects. The development of interpersonal interaction skills among future teachers of music art in ensemble playing was particularly emphasized, including skills such as emotional openness, orientation toward interpersonal interaction as a value, and the ability to establish artistic-communicative contact.

The *interactive-creative stage* helped learners uncover their creative potential, enrich their musical experience, and improve their collaborative skills within the ensemble. This stage especially activated the development of interpersonal interaction skills in ensemble playing, including skills like establishing artistic-communicative contact, competent ensemble performance, and planning, coordination, and control of musical-communicative interactions. Methods such as individual repertoire selection, constructive musical and performing feedback, variation in ensemble pairs, and positional part changes were utilized during this stage.

During the third stage, the *organizational-collaborative* phase of implementing the methodology, emphasis was placed on developing skills in future teachers of music art such as planning, coordination, and control of musical-communicative interactions, diagnosing the quality of interpersonal interaction during ensemble playing, and making sense of the results of interpersonal interaction in ensemble playing. Reflective exercises, group discussions, as well as

methods related to visual educational content were employed. These included keeping a musical journal, creating video recordings of their own performances, and presenting their perspectives on ensemble playing.

The effectiveness of the conducted research-experimental work was assessed through a comparative analysis of the levels of interpersonal interaction skills formation among future teachers of music art in the process of ensemble playing in both the control and experimental groups. After implementing the proposed step-by-step methodology for developing these skills, it was found that 36,7% of participants in the experimental group achieved a high level, while only 20,0% of those in the control group did so. A moderate level of skills was observed in 56,6% of future professionals in the experimental group and 50,0% in the control group.

The results obtained during the formative work led to the conclusion that the methodology for developing interpersonal interaction skills among future teachers of music art in ensemble playing was effective. To confirm the reliability of these results, statistical analysis, including Fisher's φ^* criterion, was applied. Consequently, a positive dynamic in the development of skills such as emotional openness, orientation towards interpersonal interaction as a value, competent ensemble performance, establishment of artistic-communicative contacts, planning, coordination, and control of musical and communicative interactions, diagnosis of the quality of interpersonal interaction during ensemble playing, and interpretation of the results of interpersonal interaction in ensemble playing was observed among participants in the experimental group.

The scientific novelty of the dissertation research lies in the following aspects.

- the development of a methodology for fostering interpersonal interaction skills among future teachers of music art in the process of ensemble playing;
- the identification of the essence and structural components of these interpersonal interaction skills among future teachers of music art during ensemble playing;

- the development and substantiation of pedagogical conditions for effectively cultivating these interpersonal interaction skills among future teachers of music art during ensemble playing;

- the creation of criteria, indicators, and the establishment of levels of proficiency in interpersonal interaction skills among future teachers of music art during ensemble playing, in accordance with the component structure of the researched phenomenon.

Furthermore, the research clarified the essence of the concepts: «interaction», «interpersonal interaction», «skill» and «interpersonal interaction skills».

The study has contributed to the advancement of theory and methodology related to the professional training of future teachers of music art within the context of performance preparation.

The practical significance of this research lies in its potential application. The developed methodological materials for cultivating interpersonal interaction skills among future teachers of music art can be implemented in the educational processes of higher music and pedagogical institutions. Additionally, the findings and conclusions of this research can be utilized in the development of educational manuals, curricula, and methodological recommendations concerning the cultivation of interpersonal interaction skills among future teachers of music art in ensemble playing.

Key words: professional communication, interpersonal relationships, interaction, communication, empathy, future teacher of music art, professional training, music performance training, interpersonal interaction skills, ensemble playing, educational environment, post-COVID educational environment, values, visual learning content, reflection, design.

LIST OF THE APPLICANT'S PUBLICATIONS

Articles in scientific professional journals of Ukraine

1. Vei, Itsian, Demydova, M. (2023). Metodychni mekhanizmy formuvannia navychok mizhosobystisnoi vzaiemodii maibutnikh uchyteliv muzychnoho

- mystetstva v protsesi ansamblevoho muzykuvannia. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 2023, № 2 (126). 368–376. DOI 10.24139/2312-5993/2023.02/368-376. Rezhym dostupu: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/вей-іцяннь.pdf>
2. Vei, Itsian (2023). Interpersonal Interaction of Future Music Teachers in the Process of Ensemble Music Making and Its Component Structure. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 2023, № 3 (127). 27–34. DOI 10.24139/2312-5993/2023.03/027-034 <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/Вей-Іцяннь.pdf>
3. Vei, Itsian (2023). Teoretyko-metodychni pryntsypy formuvannia navychok mizhosobystisnoi vzaiemodii u maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v protsesi ansamblevoi hry. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 2023, № 4 (128). 177–185. DOI 10.24139/2312-5993/2023.04/177-185 <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/Вей-Іцяннь-1.pdf>

Works of approbation character

4. Vei, Itsian (2023). Metodyka formuvannia navychok mizhosobystisnoi vzaiemodii maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u protsesi ansamblevoho muzykuvannia. *Theoretical and empirical scientific : concept and trends*, Volume 2, 70-71. <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/logos/article/view/12971>
5. Vei, Itsian (2021). Ensemble training of future musical art teachers. *Muzychna ta khoreorafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva : Materialy ta tezy VII Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv (4-5 lystopada 2021r., m. Odesa)*. 1. Odesa : Universytet Ushynskoho.
6. Vei, Itsian (2022). Mekhanizmy vnutrishnoansamblevoi muzychnoi komunikatsii. *Materialy i tezy VIII Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv «Muzychna ta khoreorafichna osvita v konteksti*

kulturnoho rozvytku suspilstva» (14-15 zhovtnia 2022 r.), 2, 77-81. Odesa : Universytet Ushynskoho.

7. Vei, Itsian (2023). The Importance of Interpersonal Interaction in the Musical Art Education of Future Teachers. *Rozvytok naukovoï dumky postindustrialnoho suspilstva: suchasnyi dyskurs (28 kvitnia 2023 r., m. Lviv)*. Vinnytsia: Yevropeiska naukova platforma.
<https://openarchive.nure.ua/server/api/core/bitstreams/b8fd2209-dfc9-4422-a45d-0e04ec491afb/content>
8. Vei, Itsian (2023). Ensemble Communication. *Technologies and strategies for the implementation of scientific achievements: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the III International Scientific and Theoretical Conference, April 28*. Stockholm, Kingdom of Sweden: European Scientific Platform.
https://repo.knmu.edu.ua/bitstream/123456789/32214/1/Стокгольм%20_апрель_2023.pdf

ЗМІСТ

	Стор.
ВСТУП	24
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ АНСАМБЛЕВОГО МУЗИКУВАННЯ	
1.1 Міжособистісна взаємодія як загальнонауковий феномен	33
1.2 Навички міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування та їх компонентна структура	56
Висновки до першого розділу	78
РОЗДІЛ II. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ АНСАМБЛЕВОГО МУЗИКУВАННЯ	
2.1 Наукові підходи та принципи формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування	81
2.2 Педагогічні умови та методи формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування	107
Висновки до другого розділу	134

**РОЗДІЛ III. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З
ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В
ПРОЦЕСІ АНСАМБЛЕВОГО МУЗИКУВАННЯ**

3.1 Діагностика сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування	137
3.2 Експериментальна перевірка ефективності методики формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування	162
Висновки до третього розділу	193
ВИСНОВКИ	197
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	204
ДОДАТКИ	224

ВСТУП

Освіта, заснована на принципах міжособистісної взаємодії, реалізується не тільки в культурному трансфері накопиченого досвіду, але й у внутрішньо-рефлексивній свідомості, яка забезпечує виникнення нового стану в особистості. Така освіта розглядається як взаємодія культурних сенсів, яка може змінювати не лише нас, але і світ.

Отже, виникає нагальна потреба у кваліфікованих фахівцях, які можуть повноцінно взаємодіяти зі світом, з іншими людьми та зі справжніми проблемами світу. Про цю необхідність йдеться в таких нормативно-правових документах, як: Закон України «Про вищу освіту» (2014), Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про наукову та науково-технічну діяльність» (2016) тощо. Зокрема, в них наголошено на важливості розвивати комунікативні навички здобувачів освіти в практичних діях. Підкреслено, що особистості, відкриті до взаємодії з іншими стають дійсно ефективними успішними та мобільними в сучасному мінливому світі.

Мистецька освіта пронизана міжособистісною творчою взаємодією, яка зумовлює особливе та глибоке сприйняття музичного навчання майбутніми фахівцями. Така взаємодія надає освітньому процесу осмислений та перетворювальний характер. Мистецька педагогіка розглядається як творчий діалог, в якому різні особистості спільно створюють щось нове. Цей діалог об'єднує особистості з різними художніми поглядами та духовним досвідом, розширюючи їхній художній освітній простір для сприйняття мистецьких цінностей.

Міжособистісна взаємодія, зокрема в процесі виконавської підготовки в межах мистецько-педагогічного вищого освітнього закладу, зумовлює розширення здатностей майбутнього вчителя музичного мистецтва щодо розуміння сенсу мистецької освіти через спів-творчу дію з творами музичного мистецтва, іншими здобувачами, викладачем, концертмейстером тощо. Емоційна форма розуміння сенсу – це результат динамічного трансформаційного розвитку особистостей здобувачів вищої мистецько-

педагогічної освіти, а взаємодія з музичним мистецтвом є основою становлення в майбутніх учителів музичного мистецтва «ідеального Я», яке виникає на ґрунті «реального Я» і містить «Я» Інших. Таким чином, мистецька освіта розглядає міжособистісну взаємодію як важливий аспект збагачення процесу музичного навчання з позицій художнього мислення та художньо-ціннісного підходу.

Сучасна практика художньо-творчої взаємодії в освітньому процесі між майбутніми вчителями музичного мистецтва, зокрема на заняттях з ансамблевого музикування, є утрудненою через певний формалізм визначення критеріїв для проведення такого виду занять. Також, важливим чинником, який ускладнює процес взаємодії між учасниками художньо-освітнього процесу, є відсутність в майбутніх фахівців групової співпраці та взаємодії, яка є невід'ємною складовою процесу музичного навчання.

Тим не менш, існує реальна необхідність у формуванні навичок міжособистісної взаємодії в майбутніх учителів музичного мистецтва під час виконавської підготовки. Це важливо для того, щоб майбутні фахівці могли успішно працювати зі своїми учнями в майбутньому та розвивати їхні творчі здібності. За допомогою взаємодії між учасниками художньо-творчого процесу під час ансамблевого музикування можна розвинути в майбутніх учителів музичного мистецтва вміння слухати та реагувати на думки Інших, а також навички співпраці з оточуючими.

Отже, формування навичок міжособистісної взаємодії в майбутніх учителів музичного мистецтва є необхідністю для успішного здійснення професійної діяльності.

Вивчення філософських наукових досліджень показав, що категорії «взаємодія» та «міжособистісна взаємодія» вивчали такі дослідники: Г. Блумер (Blumer, 1962), М. Бубер (Buber, 1970), Р. Декарт (Descartes, 2000), П. Друкер (Drucker, 1954), К. Левін (Lewin, 1965) та інші.

Проблема взаємодії є дуже важливою у психології. Дослідження показали, що саме взаємодія забезпечує інтеграцію окремих дій людей у спільну систему дій.

Один з провідних психологів у цій області – Е. Берн (Berne, 1964), який розглядав взаємодію як найважливіший фактор в процесі комунікації та міжособистісних відносин. Теорії соціальної взаємодії розробляли такі психологи, як Ф. Бартлетт (Bartlett, 1995), І. Гофман (Goffman, 1956) та інші. Вони досліджували як формується спілкування між людьми, які чинники впливають на спілкування та як відбувається розуміння між людьми.

Взаємодія – це ключовий елемент в психології, який дозволяє зрозуміти механізм формування поведінки людей у суспільстві, а також, як комунікація впливає на індивідуальну діяльність людини та її можливості. Ідея впливу людей на індивідуальну діяльність людини розглядається в дослідженнях зарубіжних психологів К. Левіна (Lewin, 1999) та Б. Скіннера (Skinner, 2014). Дослідження взаємозв'язку індивідуальних можливостей людини в умовах взаємодії в групах вивчали Г. Петрич та А. Петровчич (Petrič & Petrovčić, 2014). Крім того, зарубіжні психологи виявили, що взаємодія може виражати як суб'єкт-об'єктні, так і суб'єкт-суб'єктні відносини. Наприклад, Х. Хван (Hwang, 2023) досліджував вплив стереотипів та упереджень у взаємодії між людьми, що є прикладом суб'єкт-суб'єктних відносин взаємодії.

Аналіз психологічних досліджень свідчить про те, що проблема вивчення співвідношення соціальних взаємодій і навчання є досить актуальною для науковців. У першу чергу, такий інтерес до даного предмета зумовлений тим, що взаємодія з іншими людьми є необхідною для розвитку особистості та формування її світогляду. Ж. Піаже (Piaget, 1970) акцентував увагу на тому, що соціальна взаємодія формується на основі психологічних процесів, що розглядаються як взаємодія між індивідуальними та соціальними структурами.

Багато західних педагогів вивчали питання взаємодії та теорії комунікації. Зокрема Дж. Дьюї (Dewey, 1990) наголошував на тому, що виховання повинно бути спрямоване на розвиток співпраці, спілкування та взаємодії з оточуючим світом. Дж. Алан, А. Грегорі, Дж. Лун та інші (Allen, Gregory, Mikami, Lun, Hamre, & Pianta, 2013) теоретично розвивали ідеї педагогіки співпраці, яка базувалася на взаємному обміні знаннями, думками та досвідом між учнем та вчителем. Т. Коломієць (Коломієць, 2015) розробляла суб'єктно-мотиваційну модель міжособистісної взаємодії.

Щодо проблеми якості взаємодії в залежності від професійно значущих якостей особистості викладача, це питання розглядали Р. Боле і М. Бойлан (Beaulieu, & Boylan 2017). Учені стверджували, що ефективна взаємодія між викладачем і студентами залежить від таких факторів, як комунікабельність, емпатія, здатність до співпраці, високий рівень самопізнання та здатність рефлексії.

У теоретичному плані деякі аспекти проблеми міжособистісного спілкування в процесі мистецької освіти обговорюються в роботах Н. Ашихміної (Ашихміна, 2020), Л. Василевська-Скупа (Василевська-Скупа, 2007), С. Грозан (Грозан, 2007), Л. Кожевнікова (Кожевнікова, 2009), Лай Сяоцянь (Лай Сяоцянь, 2019), Є. Проворової (Проворова, 2010) та інших. Дослідження цих учених підкреслюють важливість вирішення художньо-комунікативних проблем і спонукають до більш об'ємного осмислення важливості та шляхів реалізації міжособистісної взаємодії під час художньо-освітнього спілкування.

Серед шляхів оптимізації міжособистісної взаємодії педагога в галузі музичної педагогіки розглядають колективно, зокрема, ансамблеве музикування. О. Шумська, В. Олешко і Т. Олешко (Шумська, Олешко, & Олешко, 2020) ансамблеве музикування досліджують як ефективний засіб естетичного, духовного та комунікативного розвитку молоді, Ху Маньлі (Ху Маньлі, 2017) – в якості чинника творчої взаємодії та вміння передавати і відчувати музичну експресію. Ван Джуном досліджено особливості

ансамблевої роботи зі школярами (Ван Чжун, 2017), І. Левицькою та О. Новською (Левицька & Новська, 2021) ансамблеве музикування розглянуте з позиції творчої «лабораторії» фахового розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва, Хуан Ханьцзе досліджена проблема готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства засобами ансамблевого виконавства (Хуан Яньзе, 2019).

Педагогічний досвід свідчить про існування суперечностей, зокрема між:

- сучасними вимогами встановлення нових типів, форм міжособистісних зв'язків і відносин у художньо-педагогічному середовищі та неготовністю викладачів і майбутніх учителів музичного мистецтва до їх реалізації;

- об'єктивними вимогами практики оптимізації формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування й недостатньою розробленістю методичного супроводу зазначеного процесу.

Указані протиріччя, актуальність заявленої проблеми, а також її недостатня теоретико-методична розробленість зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування»*.

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

Дисертаційне дослідження виконане відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри музичного мистецтва та хореографії факультету музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» і здійснене в межах проблеми «Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців мистецької та мистецько-педагогічного профілю в контексті соціокультурної парадигми» (реєстраційний номер 0120 U002017).

Тема дисертації затверджена Вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (Протокол №11 від 27.06.2019 р.).

Мета дослідження полягає в розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов і методики формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування.

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

Предмет дослідження – педагогічні умови і методика формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування.

Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких **завдань**:

1. Уточнити сутність та структуру навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування.

2. Розробити педагогічні умови та методику формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування.

3. Визначити критерії сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування.

4. Експериментально перевірити ефективність педагогічних умов і методики формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування.

Теоретико-методологічною основою дослідження виступили концептуальні положення: педагогіки індивідуальності (Е. Берн (Berne, 1964), Дж. Дьюї (Dewey, 1990), О. Отич (Отич, 2009), К. Роджерс (Rogers, 1965); ціннісно-рефлексивного підходу до соціально-психологічного забезпечення ефективної міжособистісної взаємодії (І. Бех (Бех, 2008), Х. Бредбері, Б. Ліхтенштейн, Дж. Керолл, П. Сенге (Bradbury, Lichtenstein, Carroll, & Senge, 2010); акмеологічного підходу до формування професійної майстерності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін (Н. Гузій (Гузій,

2018), А. Зарицька (Зарицька, 2016), А. Козир (Козир, 2018); інтегративного підходу як сучасного аспекту організації освітнього процесу (С. Лукомська (Лукомська, 2017), О. Надутенко (Надутенко, 2016), Ж. Карташова (Карташова, 2016), І. Малашевська (Малашевська, 2004), Б. Сверко (Šverko, 2001), О. Філь (Філь, 2006); основні положення теорії та практики фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (Н. Білова (Білова, 2023), А. Зайцева (Zaitseva, 2020), А. Линенко (Линенко, 2023), О. Олексюк (Олексюк, 2009), В. Орлов (Орлов, 2003), Г. Падалка (Падалка, 2008), О. Полатайко (Полатайко, 2010), А. Растригіна (Растригіна, 2022), О. Ростовський (Ростовський, 2011), О. Рудницька (Рудницька, 2002); питання оптимізації міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в межах художньо-освітнього середовища (Ван Джун (Ван Джун, 2017), Ю. Волкова (Волкова, 2013), О. Реброва (Реброва, 2015), Ху Маньлі (Ху Маньлі, 2017).

Для вирішення указаних завдань використовувався комплекс **методів** педагогічного дослідження. Серед теоретичних методів використовувалися аналіз і синтез, абстрагування та конкретизація, індукція та дедукція, порівняння, узагальнення, класифікація, аналогія та моделювання. Вони були застосовані для визначення та розробки понятійного апарату дослідження, з метою створення методичної моделі формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування.

Для отримання емпіричних даних застосовувалися такі методи: аналіз педагогічної документації, оцінка результатів навчальної художньо-творчої діяльності, вивчення та узагальнення педагогічного досвіду, педагогічне спостереження, опитування, інтерв'ювання, бесіди та педагогічний експеримент.

Крім того, було використані методи математичної статистики, які дозволили підтвердити достовірність результатів експериментальної перевірки розробленої методичної моделі формування навичок

міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування.

Наукова новизна одержаних результатів:

Уперше: розроблено методика формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування; визначено сутність і структурні компоненти навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування; розроблено й обґрунтовано педагогічні умови ефективного формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування; розроблено критерії, показники та встановлено рівні сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування відповідно до компонентної структури досліджуваного феномена;

Уточнено: сутність понять «взаємодія», «міжособистісна взаємодія», «навичка», навички міжособистісної взаємодії»;

Подальшого розвитку набули: теорія і методика фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі виконавської підготовки.

Практичне значення дослідження визначається можливістю впровадження розробленого методичного забезпечення формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в освітній процес закладів вищої музично-педагогічної освіти; використання його матеріалів і висновків у розробці навчальних посібників, робочих програм, методичних рекомендацій з питань формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування.

Апробація отриманих результатів дисертаційного дослідження. Основні теоретичні положення, напрями дослідження та висновки були представлені у вигляді презентацій і доповідей на конференціях різного рівня, зокрема таких: «Музична та хореографічна освіта в контексті

культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2019, 2020, 2021, 2022); «Розвиток наукової думки постіндустріального суспільства: сучасний дискурс» (28 квітня 2023 р., м. Львів); «Technologies and strategies for the implementation of scientific achievements: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the III International Scientific and Theoretical Conference (April 28, 2023). Публікації. Основні наукові положення та висновки дисертаційного дослідження висвітлено у 8 наукових публікаціях автора, з них 3 статті в українських наукових (фахових) виданнях, 5 праць апробаційного характеру. Особистий внесок здобувача викладено у статті «Interpersonal Interaction of Future Music Teachers in the Process of Ensemble Music Making and Its Component Structure». Він полягає в узагальненні наукових досліджень щодо феномену міжособистісної взаємодії особистості; уточнені поняття «навички міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування»; визначенні його структури та особливостей процесу формування навичок міжособистісної взаємодії. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (196 найменувань, з них 96 іноземними мовами), додатків. Загальний обсяг дисертації складає 246 сторінок, із них 188 сторінок основного тексту. Робота містить 32 таблиці, 9 рисунків.

Ключові слова: професійне спілкування, міжособистісні стосунки, взаємодія, комунікація, емпатія, майбутній учитель музичного мистецтва, фахова підготовка, музично-виконавська підготовка, навички міжособистісної взаємодії, ансамблеве музикування, освітнє середовище, постковідний освітній простір, цінності, візуальний навчальний контент, рефлексія, проектування.

РОЗДІЛ І.
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ
НАВИЧОК МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
В ПРОЦЕСІ АНСАМБЛЕВОГО МУЗИКУВАННЯ

1.1 Міжособистісна взаємодія як загальнонауковий феномен

Взаємодія є базовою, універсальною філософською категорією, яка характеризує процес спільного існування речей та їх взаємовпливу. Учені вважають, що взаємодія є тим першим, що виникає, коли розглядається рухома матерія. Вона є істинним «кінцевим існуванням речей, оскільки без взаємодії досліджуваній об'єкт не може існувати». Філософія стверджує, що взаємодія завжди виникає під час дієвого впливу одного об'єкта на інший (Бичко, 2010).

Взаємодія є необхідною у всіх сферах життя: від мікроскопічних розмірів атомів та молекул до взаємодії великих соціальних систем. Вона дозволяє обмінюватися інформацією, координуватися та співпрацювати в різних аспектах. Взаємодія забезпечує збереження єдності та стабільності систем, що взаємодіють між собою (Шинкарук, 2002).

Із філософської позиції взаємодія є важливим процесом, який відображає взаємовплив об'єктів та явищ у будь-якій матеріальній системі. Взаємодія є джерелом руху матерії та передачі інформації, що вимагає організації структури системи. Крім того, взаємодія є одиницею аналізу в соціальних науках, де вона віддзеркалює суспільні відносини та конституціональну структуру суспільства (Бичко, 2010).

Взаємодія філософами розглядалася з позиції зв'язку матеріальних явищ, що супроводжується їх взаємозумовленням і переходом одного явища до іншого. Зокрема, це погляд на взаємодію, що відповідає філософському напрямку матеріалізму, прихильниками якого, зокрема, в Україні були такі вчені, як М. Драгоманов, В. Вернадський, П. Саксаганський, І. Пулюй та інші (Хамітов, 2020).

Основні китайські філософські школи, які досліджують категорію взаємодії – це конфуціанство (Confucianism), даосизм (Taoism) та буддизм (Buddhism). Серед сучасних китайських філософів, які досліджують цю категорію, слід згадати Сан Ле (Sun 2020), Чен Ян (Chen, 2020), Хен Су (Su, 2021), Хан Лін (Lin, 2019) та інших.

Філософські дослідження дають можливість поглиблювати розуміння взаємодії між людьми та іншими підсистемами. За допомогою філософського аналізу взаємодії можна доповнити класичні психологічні та соціологічні методи. Зокрема, філософія розкриває універсальний характер взаємодії. Наприклад, відомий німецький філософ Гегель розглядав взаємодію як діалектичну єдність спільного і боротьби одночасно (Leško, 2019).

У практичному застосуванні філософське трактування поняття взаємодії важливе для розвитку індивідуальних та групових навичок співпраці та комунікації. Встановлення взаємодії між людьми розкриває можливості для спільного вирішення проблем та досягнення спільних цілей. Тому поняття взаємодії є ключовим для розуміння спільного існування речей та спілкування між ними, а також для розвитку особистісних та соціальних навичок.

Українська вчена О. Кваша (Кваша, 2012) вивчала особливості взаємодії між загальними та специфічними взаємодіями, досліджувала логіку універсальної взаємодії. На думку дослідниці, повна структура універсальної взаємодії складається із ставлення особистостей одна до одної і зв'язку між ними. У своїх працях вона розвинула теорію сучасного соціального комунікативного простору та проаналізувала феномен взаємодії як процесу відсторонення від загальних значень і норм.

У наукових роботах часто наголошується на тому, що будь-яка взаємодія між людьми характеризується певною активністю обох сторін. Це означає, що взаємодія не є одностороннім процесом, а завжди відбувається в руслі взаємодії, де обидві сторони взаємодіють активно. Умови взаємодії

можуть бути різними, але суть завжди залишається однаковою – люди завжди взаємодіють активно.

Суб'єктність, зокрема суб'єктність дії, має дуже велике значення у сфері людської соціальної взаємодії. Це означає, що в кожного учасника взаємодії є свої цілі, мотиви і ставлення до взаємодії, і саме це визначає характер взаємодії та її результати. Враховуючи суб'єктність, можна розуміти на що спрямована дія кожного учасника взаємодії, та відповідно адаптувати свої дії.

Філософія та соціологія стверджують, що взаємодія не може бути однобічним процесом, і для того, щоб взаємодія була ефективною та успішною, важливо бути активним учасником процесу. Активність та суб'єктність взаємодії дозволяють досягати спільних цілей, вирішувати проблеми та досягати успіху в соціальному середовищі.

Один із відомих філософів, який розглядав взаємодію як активний процес, – це М. Бубер (Buber, 1970). У своїй книзі «Я та Ти» він стверджував, що взаємодія – це не просто обмін інформацією, а процес подібний до діалогу, де обидві сторони повинні бути активними.

Інші відомі філософи, які висловлювали схожу думку, – це Е. Левінас і Г. Гадамер. Е. Левінас (Levinas, 1969) підкреслював важливість особистісної відповідальності за взаємодію з іншими людьми, а Г. Гадамер (Gadamer, 2004) стверджував, що розуміння іншої людини завжди є результатом взаємодії між двома активними сторонами.

Отже, багато відомих філософів та соціологів приділяли увагу активності обох сторін у взаємодії. Це свідчить про те, що взаємодія – це не просто однобічний процес, а складний взаємозв'язок між двома активними сторонами.

Для нашого дослідження важливими є думки французького філософа Ж. Лакан (Lacan, 1966) щодо можливості варіативної активної взаємодії суб'єктів. Учений звернув увагу на той факт, що кожний має змогу виконувати роль і об'єкта і суб'єкта взаємодії.

Отже, активність учасників взаємодії є найважливішим фактором успішної комунікації, співпраці та партнерства. Активність означає психологічну готовність діяти, взаємодіяти та брати на себе відповідальність у процесі спільної діяльності.

Учасники, які пасивні та бездіяльні, можуть створювати перешкоди для досягнення загальних цілей і знижувати ефективність комунікації. Активність же може виявлятися у висловлюванні власних думок, представленні ідей та пропозицій, активному слуханні партнера та взаємодії з ним. Якщо учасники взаємодії мають високий рівень активності, то це дозволяє їм ефективно спілкуватися, діяти в команді та шукати кращі рішення. Таким чином, активність стає ключовою характеристикою позитивної та продуктивної взаємодії між особистостями.

У дослідженнях багатьох зарубіжних психологів, таких як В. Виннікотт (Winnicott, 1994), К. Боллас (Bollas, 1995) звернено увагу на те, що на індивідуальність людини впливають не тільки зовнішні чинники, але й взаємодія з іншими людьми.

Аналізуючи взаємодію між людьми з позиції міжособистісних стосунків, психологи дійшли висновку, що вона може бути віддзеркаленням суб'єкт-об'єктних відносин, які характеризують ставлення людини до навколишнього середовища, та суб'єкт-суб'єктних, які віддзеркалюють взаємовплив двох або більше індивідуальностей.

Суб'єкт є ключовим поняттям в психології, оскільки він є центральним елементом, що вирішує проблеми, діє та усвідомлює довкілля. У дослідженнях можна відзначити також важливу роль взаємопов'язаності між людьми, де такі фактори, як комунікація, спілкування, співпереживання та спільна діяльність, є важливими складовими успішної взаємодії між людьми.

Сучасна психологія вивчає взаємодію з позиції взаємного впливу особистостей та міжособистісних стосунків, що стає основою для створення відносин, спілкування, спільних переживань і спільної діяльності. У дослідженнях зарубіжних психологів наголошується на розумінні суб'єкта як

основної індивідуальності, що вирішує проблеми та діє в конкретному соціальному контексті.

Ідея активної ролі людини в процесі взаємодії висвітлена в працях таких зарубіжних психологів, як К. Левін (Lewin, 1965), Дж. Герберт Мід (Mead, 1938), Ж. Піаже (Piaget, 1970) та інших. Вони розглядали людину як активного учасника взаємодії, який не просто реагує на зовнішні подразники, але й активно взаємодіє з ними, формується та розвивається через ці процеси. Ці психологи вважають, що людина розвивається завдяки взаємодії з навколишнім світом, у тому числі з іншими людьми, і здатна змінювати свій оточуючий світ унаслідок цієї взаємодії.

У зарубіжних психологів, таких як А. Маслоу (Maslow, 1966), К. Роджерс (Rogers, 1965), Е. Фромм (Fromm, 1956), головною темою досліджень є проблема самореалізації та розвитку особистості, який можливий лише в процесі взаємодії з іншими людьми і базується на взаєморозумінні та довірі, називаючи цю взаємодію «суб'єкт-суб'єктним ставленням».

Українська психологиня Т. Коломієць (Коломієць, 2015) підкреслює, що суб'єкт-об'єктні відносини у взаємодії між людьми є недостатніми та неефективними, зокрема, це мало як допомагає у максимальних досягненнях та розвитку особистості. Вчена пропагує суб'єкт-суб'єктні відносини, що полягають у взаємодії на основі співпраці, спільної відповідальності та вмінні комунікувати на рівних, рівнозначних позиціях.

Американський психолог К. Роджерс (Rogers, 1965) розвинув цілу концепцію міжособистісних стосунків – зокрема, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, де обидва суб'єкти в процесі комунікації є рівними партнерами та взаємодіють на основі взаємної поваги та сприйнятливості до потреб і переживань іншої особистості. Слід наголосити, що дана концепція є важливою темою для психології, оскільки вона пропонує заміну недосконалих суб'єкт-об'єктних відносин на більш ефективні та людяні взаємодії між людьми.

Концепція міжособистісних стосунків була розвинута китайськими психологами, зокрема серед них – Вансен Ян, Юнхуэй Лі і Нань Суй (Wansen Yan, Yonghui Li, & Nan Sui, 2013). Ними стверджено, що взаємодія між двома людьми в процесі спілкування повинна ґрунтуватися на принципах взаєморівності, поваги та рівноправності, де кожен з партнерів є активним учасником комунікації, а не просто об'єктом впливу.

У дослідженні О. Кваша (Кваша, 2012) міжособистісні стосунки розглядаються з позиції взаємодії та в якості ресурсу розвитку суб'єктів, що виконують спільну діяльність. Одним із головних факторів розвитку особистості стають акти безперервної взаємодії суб'єкт-об'єктних, суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єкт-суб'єктних горизонтів.

Однією з українських психологинь, яка досліджувала особистість з позиції суб'єкта предметної діяльності, є С. Кузікова (Кузікова, 2015). Вона зосереджує увагу на взаємодії між особистістю та культурним середовищем, а також на впливі соціальних умов на формування та розвиток особистості. Вона зосереджувала увагу на розвитку культурного середовища та соціальних умов, які впливають на особистість під час її становлення та розвитку.

Іншим визначним представником цього напрямку є А. Маслоу (Maslow, 1998), який вивчав чинники, що визначають суб'єктивний досвід людини та умови взаємодії суб'єкта зі світом.

Також до цього напрямку можна віднести роботи К. Роджерса (Rogers, 1965), який акцентував увагу на внутрішніх переживаннях людини та принципах, що допомагають створити позитивну психологічну атмосферу для розвитку особистості.

У рамках цієї спрямованості особистість розглядається як діяч у соціальному середовищі, який активно взаємодіє з оточенням та може впливати на його стан. З метою розвитку особистості важливим фактором є забезпечення якісних умов для взаємодії та формування смислових зв'язків зі світом.

Багато західних зарубіжних вчених-психологів, зокрема Б. Вайнер (Weiner, 1985), Е. Еріксон (Erikson, 1994) та Д. Піаже (Piaget, 1950), вважали, що розвиток людини є саморухом, «діяльністю розвитку». Вони заперечували ідею, що розвиток може відбуватися безпосередньо в людині без зовнішнього впливу.

Ці вчені вважали, що людина у «продовженні» в іншій розвивається як особистість. Тобто мова йде про обов'язковість міжособистісної взаємодії. У своїх дослідженнях вони відзначали, що розвиток відбувається в просторі зв'язків людей між собою, інтеріндивідуального «простору життя». Це означає, що люди набувають розуміння світу навколо себе через міжособистісну взаємодію з іншими людьми. Розвиток стає можливим завдяки обміну інформацією, взаємодії та спільної діяльності.

Отже, згідно з висновками цих учених, розвиток людини не може бути розглянутий окремо від соціального середовища, в якому вона живе. У контексті соціальної взаємодії людина розвивається як особистість, набуваючи нових знань, умінь і навичок. Це показує важливість соціальної, зокрема міжособистісної, взаємодії для розвитку людини та визнає роль соціального середовища в процесі становлення особистості.

Один з західних зарубіжних психологів, який підтримував подібну точку зору, був Дж. Мід (Mead, 2011). У своїх дослідженнях з психології взаємодії він довів, що люди формують свою самооцінку і самовизнання через соціальний контекст та міжособистісну взаємодію з іншими людьми. Він також вказав на те, що взаємодія може бути вирішальною в питаннях саморозвитку та формуванні особистісної ідентичності. Внутрішнє психічне життя, за Ж. Мідом (Mead, 2011), формується на ґрунті соціальної міжособистісної взаємодії. Психолог робить припущення про те, що якщо «Я-дія» та «Я-результат» не «контактують» між собою, тоді починається «пошук» нових шляхів саморозуміння. В цьому полягає джерело «появи» себе як суб'єкта віддзеркалення, а це, в свою чергу, є поштовхом розвитку

особистості, визначення своєрідного її «маршруту» саморуку як суб'єкта активності.

Сучасна психологія вивчає міжособистісну взаємодію як процес безпосереднього впливу суб'єктів один на одного, що зумовлює виникнення зв'язку між ними. Таке розуміння проблеми має філософську підставу у теорії міжособистісної взаємодії.

Аналіз психологічних досліджень підтверджує, що співвідношення соціальних міжособистісних взаємодій і навчання є дуже важливим для розвитку мислення та особистісного зростання. Ранні роботи Дж. Міда (Mead, 1938) та Ж. Піаже (Piaget, 1950) свідчать про те, що соціальні взаємодії відіграють вирішальну роль у розвитку когнітивних процесів та мислення особистостей. Наприклад, Дж. Мід (Mead, 1938) наголошував на тому, що мислення суб'єкта формується в результаті його взаємодії з іншими людьми, що включає як мовні, так і немовні види спілкування. У свою чергу, Ж. Піаже (Piaget, 1950) досліджував роль групової взаємодії у процесі осягнення моральних та соціальних норм людьми під час «переживання» певних соціальних ситуацій.

Соціальна ситуація розглядається як джерело розвитку, оскільки вона надає учасникам процесу навчання можливості для взаємодії та співпраці. За допомогою соціальної міжособистісної взаємодії індивід може розвивати свої когнітивні функції та створювати нове коло спілкування.

Зокрема, український психолог В. Семиченко (Семиченко, 1999) стверджує, що будь-яка функція в культурному розвитку особистості з'являється двічі, в двох планах: спершу соціальному, а потім психологічному. Соціальна міжособистісна взаємодія може стати для людини джерелом розвитку, оскільки збагачення власних знань та досвіду відбувається через активну взаємодію з іншими людьми. Це надає можливість, зокрема суб'єктам навчання, активніше діяти та розвиватися на більш високому когнітивному рівні.

Крім того, психологічний сенс міжособистісної взаємодії може бути різним для різних людей, залежно від їхньої культурної приналежності, статусу, соціальних ролей та інших факторів. Взаємодія з людьми може бути сприйнята як позитивна або негативна, залежно від цілей та очікувань кожної сторони. Важливо розуміти, що психологічний сенс міжособистісної взаємодії може бути зміненим або переоціненим унаслідок зміни обставин, оточуючого довкілля та інших факторів, що можуть змінити інтерпретацію соціальної ситуації міжособистісної взаємодії.

Міжособистісна взаємодія пов'язана з проблемами спілкування та комунікації через те, що вона передбачає обмін інформацією між людьми, тобто взаємне сприйняття, розуміння та оцінка ситуацій і поведінки. Якщо на одній зі сторін взаємодії є проблеми зі сприйняттям або висловлюванням своїх думок та емоцій, це може призвести до порушення взаємин і комунікаційних труднощів. Отже, питання взаємодії – це важлива тема не лише для психології, але й для розвитку міжособистісних взаємин та соціальної сфери взагалі.

Міжособистісне спілкування та соціальна міжособистісна взаємодія можуть бути безпосередніми та опосередкованими. Безпосередній контакт між людьми передбачає пряме спілкування, наприклад, зустрічі, переговори, командна робота тощо. Опосередковані форми соціальної міжособистісної взаємодії передбачають використання різного роду символів, мови, цінностей та інших сполучних ланок, наприклад, медіа, електронні засоби комунікації, соціальні мережі тощо.

Проблема соціальної міжособистісної взаємодії виникло і розвивається як міждисциплінарний, комплексний науковий напрям. Для нашого дослідження актуальним є те, що питання міжособистісної взаємодії в психологічних дослідженнях перетинається з проблемами міжособистісного спілкування. Можна зробити припущення, що ефективна співпраця між майбутніми вчителями музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування буде неможливою поза процесу міжособистісного спілкування.

М. Логунова (Логунова, 2006) зазначає, що міжособистісне «спілкування – складний багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, що є наслідком потреби в спільній діяльності й включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння інших людей» (Логунова, 2006).

Західні зарубіжні психологи, такі як Е. Берн (Berne, 1964), К. Роджерс (Rogers, 1965) та Е. Фромм (Fromm, 1956), вважають, що спілкування є ключовим аспектом міжособистісної взаємодії людей. Вони стверджують, що спілкування не лише передає інформацію, а й впливає на емоційний стан людини та її поведінку.

На думку науковців, спілкування є необхідним для пізнання дійсності людьми, які знаходяться поряд. Людина сприймає світ через спілкування з іншими людьми, а також через спілкування з оточенням.

Міжособистісна взаємодія людей, що визначається як спілкування, майже завжди пов'язана з діяльністю та є умовою її виконання. Міжособистісне спілкування відбувається на різних рівнях, включаючи інформаційний, емоційний та поведінковий. Кожен рівень міжособистісного спілкування важливий для розвитку та підтримки взаємодії між людьми.

В психології виділено різні типи взаємодії між людьми: управління, підпорядкування, домінування, паразитування:

- управління – це форма взаємодії, в якій одна сторона бере на себе активну роль у керуванні іншою стороною;
- підпорядкування – коли одна сторона підкорюється іншій;
- домінування – коли одна сторона намагається контролювати іншу;
- паразитування – коли одна сторона отримує користь за рахунок інших без будь-якої компенсації.

Західні зарубіжні психологи, такі як: К. Левін (Lewin, 1967) та Е. Берн (Berne, 1964) звернули увагу на те, що в психології всі можливі види міжособистісної взаємодії поділяються на два протилежних типи: кооперацію та конкуренцію. Кооперація – це міжособистісна взаємодія,

спрямована досягнення спільної мети та поділ відповідальності для її досягнення. Конфлікт – це зіткнення протилежних цілей, інтересів, поглядів та позицій між партнерами взаємодії.

Кооперація сприяє розвитку взаєморозуміння і партнерства, допомагає досягти високої продуктивності та спільного успіху. Конфлікти, як правило, не приводять до досягнення головної мети та часто унеможливають міжособистісну взаємодію.

Отже, міжособистісна взаємодія – складний процес, який вимагає пошуку компромісу та взаєморозуміння між партнерами. Кооперація є продуктивною формою взаємодії для досягнення спільної мети, тоді як конфлікт може бути шкідливим для досягнення цієї мети.

Традиційно конфлікт розглядався як негативний тип міжособистісної взаємодії між суб'єктами або групами, який завдає шкоди учасникам спілкування. Однак, західні зарубіжні психологи такі як М. Томас і Р. Кілманн (Thomas, & Kilmann, 1974), звернули увагу на те, що конфлікти можуть мати і позитивний вплив на взаємодію, в процесі якої вони допомагають вирішувати складні питання та стимулюють розвиток та інновації.

Крім того, окрім конфлікту, виділяють такі типи взаємодії між особами або групами, як конкуренція, кооперація, змагання та співробітництво. Кожний із цих типів має свої особливості та може бути ефективним у певних ситуаціях. Слід додати, що визначення типу взаємодії залежить від спрямованості учасників на досягнення свої цілей, а також емоційного забарвлення та рівня усвідомленості взаємодії.

Крім того, взаємодія може мати різні форми, які включають психомоторну, розумову, комунікативну, міжособистісну, емоційну, продуктивну та інші. У кожній формі є свої особливості, що може допомогти досягти певних цілей взаємодії. Для нашого дослідження актуальною є міжособистісна форма взаємодії.

Американський психолог Е. Холл (Hall, 1996) у своїй книзі «Східні та західні культури в перспективі сучасного світу» виокремив компоненти взаємодії в різних контекстах, наприклад, в освіті, культурі, мистецтві тощо. Інструментальний (діяльнісний) компонент розглядається з позиції складової ефективної спільної діяльності, який містить дії, операції та прийоми. Афективно-комунікативний (спілкувальний) компонент складається з відносин, видів спілкування, зокрема емоційного. Психологом зазначається, що співвідношення цих компонентів відрізняється в залежності від контексту взаємодії.

Е. Холл (Hall, 1966), розділяє компонентну класифікацію структури міжособистісної взаємодії на когнітивний, афективний та конативний компоненти. Когнітивний компонент (увага, сприйняття та інтерпретація повідомлень) визначається як усвідомлення об'єкта і сприйняття інформації про нього. Афективний компонент (почуття, емоції та настрої) відображає взаємну симпатію або антипатію. Конативний компонент (мета, наміри та дії осіб, що взаємодіють) характеризує стійку послідовність поведінки щодо об'єкта. Відносини між цими компонентами є важливим фактором для ефективної взаємодії.

Здійснимо спробу деталізувати структуру міжособистісної взаємодії. Виділимо три її компонента:

- сприйняття та розуміння – це взаємне розуміння і сприйняття думок, почуттів, емоцій, ставлення та потреб іншої людини;
- міжособистісна привабливість – це те, що робить одну людину більш привабливою для іншої людини в контексті побудови міжособистісного спілкування;
- взаємовплив і поведінка – це спосіб взаємодії між людьми, який містить змістовну та рольову (соціальну) поведінку.

Взаємодія всіх цих трьох компонентів характеризує певну мотиваційність. Це означає, що мотивація міжособистісної взаємодії залежить від того, на скільки сприйняття та розуміння, міжособистісна

привабливість та взаємовплив відповідних людей здатні впливати на мотивацію взаємодії.

Отже, аналіз психологічних праць дає змогу зробити припущення про те, що міжособистісна взаємодія є складним процесом, що містить різноманітні фактори. Вивчення досліджень дозволило виділити дві сфери чинників, що мають найбільший вплив на взаємодію між людьми: ситуативні та процесуальні.

Ситуативні чинники пов'язані з тимчасовою організацією міжособистісного спілкування, просторовими характеристиками комунікативних структур та психологічним контекстом ситуації. Вони виконують функцію вищих детермінант взаємодії, розкриваючи його вищі умови та обставини.

Процесуальні чинники є внутрішніми детермінантами процесу міжособистісної взаємодії. Вони виконують функцію внутрішніх основ процесу взаємодії та визначають специфіку організації самої взаємної дії. Вони містять розподіл ділових функцій, пошук психологічних засобів забезпечення взаєморозуміння в діалозі та використання операційних прийомів комунікації тощо (Douglas, 2023).

Вважаємо, що процес міжособистісної взаємодії є структурною єдністю мотиваційного, емоційного, когнітивного та поведінкового компонентів. Він характеризується віддзеркаленням суб'єктів у свідомості один одного та співвідноситься зі структурними утвореннями особистості: мотивами, установками, цінностями, переконаннями та ідеалами. Знання про ці чинники дозволяє ефективніше взаємодіяти з іншими людьми та досягати спільних цілей.

Соціальна психологія розглядає міжособистісну взаємодію як формальну (тобто в межах офіційних ролей та стосунків) і неформальну (засновану на особистісних відносинах, які виникають між людьми в неофіційних ситуаціях). У світовій науці розвиток соціальної психології супроводжувався дослідженнями визначених учених. До провідних

зарубіжних дослідників, що розглядали формальну та неформальну міжособистісну взаємодію, можна віднести Е. Гофмана (Goffman, 1956), який у своїй праці «The Presentation of Self in Everyday Life» розглядав поняття взаємодії через призму рольової поведінки людей.

Формальна міжособистісна взаємодія характеризується стабільністю, вона базується на ролевій суспільній сталості. Люди, які взаємодіють у формальному контексті, керуються відносно стійкими нормами і правилами. Це часто пов'язано з робочими відносинами, в яких, наприклад, дотримання правил оформлення документів є спільною діяльністю.

У свою чергу, неформальна взаємодія базується на взаємодії за особистісними якостями, емоціями та іншими особистими властивостями. Така взаємодія часто розвивається в неформальному просторі (якщо, наприклад, колеги вирішили випити чашку кави разом).

У соціальній психології міжособистісна взаємодія буває різної форми і має різні цілі – допомогти, співпрацювати, впливати, домовлятися тощо. Міжособистісна взаємодія є важливою для формування та збереження взаємних стосунків між людьми, особливо це стосується групових взаємодій. Однак, важливо розуміти, що навіть формальна взаємодія може мати елементи неформальності, якщо це сприяє досягненню спільної мети.

Міжособистісна взаємодія реалізується через ставлення людини до іншої людини як до суб'єкта із сформованим власним «внутрішнім світом». Слід зазначити, що кожна особистість має свій власний світ, який складається із суб'єктивних реалій, переживань, рис характеру та інших факторів, які визначають її поведінку. Ставлення до іншої людини як до суб'єкта, в якого є свій власний «внутрішній світ», допомагає поглиблювати розуміння того, що інша людина думає, відчуває та хоче. Це дозволяє налагодити процес міжособистісного спілкування, розуміти один одного і побудувати «здорові» відносини. Крім того, міжособистісна взаємодія між людьми здійснюється із застосуванням соціального сприйняття – процесу, в якому одна людина сприймає та розуміє іншу через призму власного досвіду,

знань та уявлень про світ. Але, якщо є сформовані знання про цей процес та вміння щодо його контролю, то стає можливим забезпечення успішного міжособистісного спілкування.

Аналіз визначень соціальної взаємодії дозволяє з'ясувати залежність між взаємодією та взаємовпливом учасників взаємодії. Західні зарубіжні автори теорії соціальної взаємодії, такі як Х. Блумер (Blumer, 1962) та Дж. Мід (Mead, 2011), досліджували взаємодію як процес, під час якого дія однієї людини стимулює дії іншої людини. Така взаємодія є важливим елементом соціальної поведінки та діяльності особистості. Однак, слід констатувати, що дослідження щодо місця взаємодії в загальному механізмі соціальної поведінки та діяльності особистості потребують додаткового дослідження.

Інженерна психологія є галуззю психології, яка досліджує процеси взаємодії між людиною та технічними засобами, включаючи комп'ютери, роботи та іншу автоматизовану техніку. Вона також вивчає технології та засоби, що використовуються в цих процесах взаємодії. Сучасні технічні засоби та інформаційні технології, виникнення та розвиток такого феномену, як «штучний інтелект», зробили можливими нові форми взаємодії між людиною та машиною, а інженерна психологія, в свою чергу, допомагає розробляти та удосконалювати ці технології (Wickens, & Hollands, 1999).

Слід зазначити, що інженерна психологія вивчає не лише технічні засоби, але також і процеси взаємодії між людиною та машинами в контексті поведінки та психологічного досвіду. Вона досліджує взаємодію людини з технікою в різних контекстах, таких як ділова взаємодія та міжособистісні відносини.

Модель взаємодії, яку розглядає інженерна психологія, містить різні етапи, такі як сприйняття, обмін інформацією та прийняття рішень. Інженерні психологи зосереджуються на тому, як дизайн технічних засобів впливає на взаємодію користувачів з ними і на результати, які вони отримують.

Для педагогів поняття взаємодії є ключовим для розуміння процесу навчання та виховання. Взаємодія складається, як із взаємодії між тим, хто навчає з тими, хто навчається, із взаємодії між здобувачами освіти та із взаємодією із соціальним середовищем.

Одним із перших українських педагогів, хто досліджував особливості міжособистісної взаємодії в процесі навчання та виховання дітей, можна назвати В. Сухомлинського. Відомий педагог акцентував увагу на значенні особистісної позиції вчителя та його ставлення до учня.

Західні зарубіжні вчені, такі як Дж. Дьюї (Dewey, 1916), Р. Ліппіт (Lippitt, 1949) досліджували різні форми міжособистісної взаємодії та їх вплив на процес навчання та виховання. На їхню думку, співпраця та спілкування між учнями та вчителями можуть створити сприятливу атмосферу для навчання, підвищити мотивацію та знизити ризик конфліктів.

За допомогою співпраці та спілкування учні можуть взаємодіяти один з одним та з вчителем, обмінюватись ідеями та знаннями, вирішувати проблеми та здобувати нові знання. Така форма взаємодії є більш продуктивною та сприяє розвитку різноманітних навичок, таких як комунікаційні та соціальні.

Проте, деякі ситуації можуть призвести до конфліктів. У таких випадках учні можуть використовувати негативні способи взаємодії, такі як протистояння та протидія. В таких випадках вчителю важливо вміти визначити причини конфлікту та надати необхідну допомогу для його вирішення.

Отже, співпраця та спілкування є важливими елементами взаємодії в освітньому процесі та можуть позитивно впливати на якість навчання та розвиток вихованців.

Одним із перших педагогів, який наголошував на важливості міжособистісного спілкування у навчанні, був Дж. Дьюї (Dewey, 1990). Інші педагоги-учені, які також звертали свою увагу на це у своїх дослідженнях, це

К. Левін (Lewin, 1999), К. Роджерс (Rogers, 1965), А. Адлер (Adler, 1963) та інші.

Зокрема, Дж. Дьюї у своїх працях часто згадував про важливість міжособистісного спілкування в навчанні. Однією з таких праць є «Experience and Nature» (Dewey, 1929). К. Левін у своїх дослідженнях звертав увагу на міжособистісні відносини в навчальних групах. Однією з таких праць є «Resolving Social Conflicts» (Lewin, 1967). К. Роджерс (Rogers, 1965) наголошував на важливості міжособистісного спілкування в навчанні, зокрема в групових ситуаціях. А. Адлер у своїх працях підкреслював важливість міжособистісного спілкування в розвитку учнів і звертав увагу на значення взаємодії вчителя з учнем. Однією з таких праць є «Individual-psychological education» (A. Adler, 1963).

Учені у своїх дослідженнях звертали увагу на те, що одним з ключових понять у контексті утрудненого міжособистісного спілкування є «бар'єри міжособистісної взаємодії», які можуть бути різного характеру: психологічні, соціальні, культурні тощо. Джерелом цих бар'єрів найчастіше є стереотипне мислення, неадекватні очікування, страхи та обмеження.

Утруднене спілкування може виникати, як під час навчальних занять, так і в процесі роботи в команді, колективі тощо. Воно може знижувати ефективність навчання та роботи команди, тому вирішення проблем міжособистісного спілкування є важливою задачею для педагогів (A. Adler, 1963).

Слід зазначити, що у процесі здійснення будь-якої діяльності можуть виникати труднощі, які є передумовою та основою виникнення проблемної ситуації. З педагогічних позицій, утруднення в міжособистісній взаємодії розглядається як фактор активізації інтелектуальних дій особистості, що стає стимулом для пошуку нових способів подолання утруднень. Розглядаючи функції труднощів під час міжособистісного спілкування, можна виділити позитивну та негативну сторони.

Позитивна функція труднощів активізує учасників міжособистісної взаємодії, спонукає їх до розвитку здібностей, творчих дій, набуття нового досвіду, розширення знань тощо.

У свою чергу, негативна функція труднощів, що виникають під час міжособистісної взаємодії полягає в тому, що вони можуть стати причиною стресу, викликати негативний настрій в учасників процесу комунікації.

Отже, в педагогіці взаємодію двох об'єктів розглядають з позиції теорії міжособистісного спілкування, яка стверджує, що взаємодія між двома людьми відбувається через сприйняття, інтерпретацію та відповідь на поведінку партнера. Два процеси взаємодії відбуваються одночасно і є взаємозалежними. В цьому процесі кожний із партнерів відіграє свою роль, але вони взаємодіють між собою, щоб досягти спільної мети, яка передбачається в освітньому процесі.

Міжособистісна взаємодія є складним процесом, що відбувається між учасниками освітнього процесу і передбачає взаємне сприйняття, спілкування та вплив. Це включає до себе не тільки зовнішні прояви, а й внутрішні, які визначають динаміку взаємодії.

У міжособистісній взаємодії обидва об'єкти впливають один на одного, тобто інтерактивний характер взаємодії полягає в обміні впливами. Зміни в одному об'єкті є причиною змін в іншому об'єкті, що дає можливість керувати взаємодією. Це перший висновок, який можна зробити на основі аналізу педагогічних досліджень.

Міжособистісна взаємодія може виникати між різними об'єктами, такими як люди, групи, організації, або системами, процесами та подіями. Отже, взаємодія є предметною, що означає, що вона пов'язує матеріальні об'єкти та системи. Це другий висновок.

Однак, міжособистісна взаємодія також є процесуальною, оскільки вона передбачає взаємний вплив на процеси та події, що відбуваються в різних об'єктах. Тому третім висновком є те, що міжособистісна взаємодія

включає до себе не тільки фізичний взаємний вплив, а й соціальний, психологічний та емоційний виміри.

Міжособистісна взаємодія відрізняється від інших видів зв'язків тим, що вона передбачає двосторонню дію обох сторін, яка може бути як суперечливою, так і несуперечливою. Інші види зв'язків можуть бути односторонніми, причинно-наслідковими або функціональними, тобто вони передбачають дію лише одного об'єкта або дію, яка виникає внаслідок певної функції.

Крім того, взаємодія є сутністю будь-якої зміни в природі. Тобто, для того, щоб змінити щось, відбувається взаємодія між об'єктами. Взаємодія може бути як причиною зміни стану взаємодіючих об'єктів, так і її наслідком.

У міжособистісній взаємодії важливе не тільки те, щоб обидві сторони впливали одна на одну, але й те, як вони діють. Взаємодія може бути суперечливою, що означає протидію та конфлікт між сторонами, або несуперечливою, що передбачає взаємодоповнення, взаємопідтримку, кооперацію та координацію взаємодіючих сторін. Обидві форми взаємодії можуть знаходитись в єдності, що відповідає реальним взаємодіям в людському житті.

Міжособистісна взаємодія є складним явищем, що потребує врахування багатьох факторів. Така взаємодія може мати, як позитивний, так і негативний характер, залежно від того, як сторони сприймають один одного та як вони взаємодіють.

У боротьбі за власні інтереси, сторони можуть часто забувати про те, що вони є частинами єдиного цілого. Взаємодія, особливо у груповому контексті, може бути досить складною, оскільки різні люди мають різні потреби, цінності та інтереси.

Проте, саме взаємодія дає можливість людям співпрацювати, вирішувати спільні проблеми та досягати спільних цілей. У цьому сенсі, взаємодія є необхідною складовою успішної комунікації та взаєморозуміння.

Отже, міжособистісна взаємодія може бути сприятливою або несприятливою, проте важливо розуміти її протиріччя та боротьбу за власні інтереси, яку вона передбачає, а також те, що успішна взаємодія базується на єдності та спільності сторін.

К. Левін (Levinas, 1969) зазначав, що зміна поведінки особистості завжди пов'язана зі зміною співвідношення між нею та її оточенням, оскільки співіснування з іншими людьми призводить до створення нових соціальних ролей та взаємодії. У сучасній педагогічній практиці також досить часто наголошується на важливості взаємодії між здобувачами освіти, викладачами та оточенням в освітніх закладах. Відомі міжнародні педагоги, такі як Дж. Дьюї (Dewey, 1990) та П. Фрейре (Freire, 1965), зазначали, що взаємодія має велике значення для навчання та розвитку людини, оскільки вона сприяє співробітництву, взаєморозумінню та розвитку соціальних умінь.

Отже, міжособистісна взаємодія є невід'ємною складовою будь-якого процесу зміни стану, як у педагогічній, так і у психологічній практиці. Вона допомагає особистості розвиватися та навчатися, і для цього важливо розрізнити поняття взаємодії та впливу на людину. Слід наголосити, що це складний і динамічний процес, у якій беруть участь дві або більше особи. Взаємодія між ними відбувається на основі інформації, одночасних дій і сприйняття один одного. У процесі міжособистісної взаємодії відбувається обмін думками, знаннями та ідеями, що дозволяє партнерам збагачувати один одного і розвивати більш глибоке розуміння іншої сторони.

Педагогічна взаємодія є базовим елементом освітнього процесу, який багато в чому зумовлено якістю та ефективністю міжособистісної взаємодії між педагогом та здобувачами освіти. Спілкування, діяльність та комунікація – це складові, які допомагають учасникам освітнього процесу співпрацювати, взаємодіяти та досягати позитивних результатів.

Акцентуючи увагу на важливості спільної мети, можна зрозуміти, що для ефективної педагогічної взаємодії необхідна розвинена спроможність обох сторін до співпраці та співробітництва. Учасники освітнього процесу

повинні прагнути досягти однієї мети, що дозволяє їм діяти в єдності та зробити навчання цікавим та ефективним.

Окрім цього, важливо звертати увагу на міжособистісну взаємодію, яка не обмежується тільки словесною комунікацією. Педагог та здобувачі освіти повинні в тандемі реалізовувати освітні цілі, задачі, завдання тощо. У педагогічній науці звертається увага на те, що ефективна міжособистісна взаємодія вимагає компетентності та професіоналізму від педагога.

Один із західних зарубіжних педагогів, який вніс значний внесок у розвиток принципів педагогічної взаємодії, є Пауло Фрейре (Freire, 1965):

1. Принцип діалогізації педагогічної взаємодії, який наголошує на значенні взаємодії між педагогом та учнем. Міжособистісна взаємодія повинна бути двосторонньою, а не тільки однією стороною. Діалог є інструментом для спільного розв'язання проблем, які виникають під час навчання та навчального процесу.

2. Принцип проблематизації, що передбачає ставлення до навчання як до процесу, під час якого учень має ставити запитання та самостійно знаходити відповіді на них. У процесі навчання важливо забезпечити створення ситуації, що вимагає ініціативи та активності учнів.

3. Принцип персоніфікації, в основі якого ставлення до кожного учня як до індивідууму. Педагог повинен знаходити спільну мову з кожним учнем, розуміти його потреби та інтереси, допомагати розвивати його потенціал.

4. Принцип індивідуалізації педагогічної взаємодії, що передбачає ставлення до кожного учня як до особистості зі своїми унікальними потребами та особливостями. Міжособистісна взаємодія з кожним учнем повинна бути побудована на індивідуальному рівні, з урахуванням особливостей кожного учня.

Професійна взаємодія передбачає взаємозв'язок між співрозмовниками на професійному рівні і спрямована на досягнення спільної мети – надання послуг, виконання проєктів тощо. В цьому випадку взаємодія орієнтована на досягнення результату і залежить від ефективності співпраці між колегами.

Одним з основних чинників успішної професійної взаємодії виступає психолого-педагогічна компетентність викладача. Це означає, що викладач повинен мати знання про психологію та педагогіку та уміти застосовувати їх на практиці. Компетентність у психолого-педагогічній сфері дозволяє викладачу бути ефективним у роботі зі студентами, зберігати рівновагу у взаємодії з колегами, уникати конфліктних ситуацій та ефективно використовувати свій професійний досвід.

Професійний успіх викладач здобуває завдяки своїй компетенції та особистим якостям. Серед таких якостей можна виокремити відкритість, гнучкість, самодисципліну, орієнтованість на результат, спроможність до самопізнання та самоорганізації. Викладач із високим рівнем професійної культури завжди може знайти спільну мову з колегами, студентами та іншими співробітниками, що дозволить йому бути успішним у своїй професійній діяльності.

Представимо у вигляді *Таблиці 1.1* основні результати філософських, психологічних і педагогічних досліджень проблеми міжособистісної взаємодії.

Основні результати філософських, психологічних і педагогічних досліджень проблеми міжособистісної взаємодії

Таблиця 1.1

Філософські дослідження	<ul style="list-style-type: none"> - засіб інтеграції; - універсальний спосіб комунікації; - тип взаємодії; - манера спілкування
Психологічні дослідження	<ul style="list-style-type: none"> - процес взаємодії об'єктів (суб'єктів) один з одним; - міжособистісна взаємодія особистостей; - різні форми міжособистісної взаємодії: співпраця, комунікація, протистояння, конфлікт тощо;

	<ul style="list-style-type: none"> - різноманітні види міжособистісної взаємодії: офіційна, неофіційна, ділова, соціальна тощо; - власне-діяльнісний (інструментальний), спілкувальний (афективно-комунікативний), емоційний, мотиваційний, когнітивний, поведінковий структурні компоненти міжособистісної взаємодії; - взаємозв'язок зі структурними складовими особистості, такими як мотиви, установки, цінності, переконання та ідеали; - аспекти, пов'язані з діяльністю (дії, операції, прийоми) та взаємовідносинами з іншими людьми (різні види спілкування, ставлення); - сфера відносин, яка включає проблеми міжособистісних конфліктів, спілкування та комунікації; - рушійні елементи, що утворюють систему динамічної діяльності
Педагогічні дослідження	<ul style="list-style-type: none"> - колективна праця різноманітних учасників педагогічного процесу; - різні форми взаємодії; - фактори, що сприяють оптимізації освітнього процесу; - обмін інформацією, емоціями, різними видами діяльності, ціннісними орієнтаціями.

Отже, міжособистісна взаємодія – це складний процес обміну інформацією, ідеями, почуттями та діями між індивідами або групами людей у соціальному середовищі, що базується на взаємовпливі, взаєморозумінні, визначенні спільних цінностей та інших аспектах взаємного спілкування.

У філософському контексті міжособистісна взаємодія розглядається як фундаментальний аспект соціальної реальності, який віддзеркалює характер комунікації між індивідами і вплив, який вони здійснюють один на одного у формуванні своєї ідентичності, розвитку цінностей та сприйнятті оточуючої дійсності.

Психологічний аспект взаємодії особистостей передбачає те, що вони повинні бути готовими до активного сприйняття та реалізації взаємодії з іншими суб'єктами. Зокрема, в контексті нашого дослідження, майбутнім учителям музичного мистецтва необхідно вміти спілкуватися з учасниками ансамблевого музикування, використовуючи ефективні способи інтерактивної взаємодії.

Педагогічний аспект проявляється у визначенні та використанні педагогічних стратегій, що дозволяють створити ефективну міжособистісну взаємодію між учасниками освітнього процесу. У контексті нашого дослідження, мається на увазі міжособистісна взаємодія, що передбачає залучення майбутніх учителів музичного мистецтва до співтворчої діяльності, що сприяє створенню позитивної та продуктивної міжособистісної взаємодії у процесі ансамблевого музикування.

1.2 Навички міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування та їх компонентна структура

Шлях до обґрунтування поняття «навички міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування» ми вбачаємо в послідовному визначенні його структури і сутності, у виявленні якісних характеристик, у вивченні та визначенні специфіки формування цих навичок в майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті сучасної мистецької педагогіки.

Визначення змісту досліджуваного феномена та його структурних компонентів було здійснено на основі виявлених теоретико-методологічних засад міжособистісної взаємодії, аналізі проблеми навичок і специфіки ансамблевого музикування майбутніх учителів музичного мистецтва.

Навичка – це певна дія, яку людина може виконувати з високим ступенем освоєння та автоматизації. Вона формується в процесі багаторазових повторень та тренувань.

Навички характеризуються стійкістю, гнучкістю та мобільністю. Вони можуть бути деавтоматизованими та перенесеними на інші дії, що дозволяє їх використовувати в різних ситуаціях. Інтерференція навичок може виникати тоді, коли одна навичка впливає на виконання іншої. Однак, реавтоматизація допомагає зберегти та відновити навички після перерви у їх виконанні. В цілому, навички є важливими елементами формування та розвитку особистості людини і впливають на її життєвий досвід та кар'єру.

Навичка особистості – це здатність до виконання певної дії або процесу, отримана в результаті тренувань та практики. Вона може бути як фізичною (наприклад, вміння грати на музичному інструменті), так і психологічною (наприклад, вміння ефективно спілкуватися з іншими людьми).

Навичка є результатом тренувань та практики, і це здатність автоматично виконувати певну дію або процес. Навички можуть бути фізичними або психологічними, їх можна розвивати шляхом постійної вправи і повторення.

Відмінність навички від звички полягає в тому, що навичка пов'язана тільки з технічною стороною діяльності і не має стійкої тенденції до актуалізації в певних умовах. У моральній діяльності, навички можуть допомагати регулювати вибір необхідних способів дії та виконувати необхідні операції. Навичка створюється під час формування стійкої системи нервових зв'язків у корі великих півкуль, що називається динамічним стереотипом (Mané, Adams, & Donchin, 1989).

Слід звернути увагу ще на те, чим навичка відрізняється від уміння. Наголосимо, що це два різних поняття. Навичка – це вміння виконувати певну дію з автоматизованою точністю, яке людина набуває в результаті тренувань та практики. Тобто, це набувається досвідом і розвивається з часом.

Уміння ж – це здатність вирішувати конкретні завдання або проблеми шляхом застосування знань та досвіду. Воно може бути використане для різних ситуацій, а не лише для виконання певної дії.

Отже, головна різниця полягає в тому, що навичка – це володіння дією, яка доводиться до автоматизма, тоді як уміння – це здатність застосовувати знання та досвід у нових ситуаціях.

Серед зарубіжних психологів, які вивчали проблему формування навичок в особистості можна виділити: А. Бандуру (Bandura, 1977), Дж. Міллера (Miller, 1956), Б. Скіннера (Skinner, 1953) та багато інших. Учені зробили висновок про те, що формування навичок в особистості залежить від багатьох факторів, таких як індивідуальні особливості людини, середовища, яке її оточує, досвіду та мотивації. Також було доведено, що повторення та практика є ключовими елементами формування навичок.

За думкою цих авторів, навички особистості є певними психологічними особливостями, які допомагають людині адаптуватися до оточуючого середовища та досягати своїх цілей. Ці навички характеризують, наприклад, вміння керувати своїми емоціями та стресом, ефективно спілкуватись з іншими людьми, приймати рішення, встановлювати та досягати цілей, постійно навчатися та розвиватися, а також різні навички, пов'язані з лідерством, творчістю та підприємництвом.

Деякі зарубіжні психологи та педагоги, які вивчали проблему формування навичок в особистості, наприклад, Дж. Дьюї (Dewey, 1990) та Ж. Піаже (Piaget, 1970), дійшли висновку, що формування навичок є довготривалим процесом, який потребує системного та послідовного підходу. Крім того, вони зазначили, що важливим фактором у формуванні

навичок є активна участь самої особистості у процесі навчання, а також формування в неї позитивної мотивації та бажання вчитися.

За дослідженнями цих вчених, навички особистості можуть бути визначені як індивідуальні здатності суб'єкта для вирішення завдань та адаптації до оточуючого середовища, які базуються на деяких психологічних факторах, таких як мотивація, когнітивні процеси, емоції, особистісні риси та інші. Навичка є певною дією людини, яка формується шляхом тренувань та практики. Ця дія характеризується високим ступенем освоєння, який часто позначається як «автоматизація». Це означає, що навичка стає автоматичною та не вимагає поелементної (покрокової) регуляції або контролю з боку свідомості.

Вивчення науково літератури дає змогу дійти висновку, що навички можна класифікувати на перцептивні, інтелектуальні та рухові. Перцептивна навичка – це автоматичне сприймання властивостей та характеристик добре знайомого предмету. Інтелектуальна навичка залежить від здатності людини до розв'язання завдань та включає в себе автоматизовані прийоми та алгоритми рішення проблем. Рухова навичка – це автоматичний вплив на зовнішній об'єкт за допомогою повторюваних рухів з метою його перетворення.

Навички є важливим компонентом розвитку особистості, оскільки вони забезпечують її гнучкість, мобільність та стійкість. Деавтоматизація, перенесення, реавтоматизація та інтерференція навичок є основними властивостями, які забезпечують ці якості. Деавтоматизація навички може виникнути під час несприятливих зовнішніх впливів або недостатнього вжитку навички в житті, що може призвести до забування або втрати здатності виконувати дії без свідомого контролю (Hernandez Molina, Gonzalez Hernandez, 2020).

Перенесення навичок є здатністю застосовувати нові навички в подібних ситуаціях до тих, де їх вперше набуто. Реавтоматизація навички є

процесом зворотної деавтоматизації, коли здатність до виконання дій без контролю повертається.

Інтерференція навичок, в свою чергу, призводить до того, що освоєння однієї навички може ускладнювати освоєння іншої. Це може відбуватися через розбіжності в основних компонентах рухів і схожості в їх другорядних елементах.

Отже, навичка – це здатність людини до виконання певної дії, яка формується в результаті багаторазових повторень та тренувань. Її високий ступінь освоєння виявляється в автоматизації дії та зниження покрокової регуляції та контролю з боку свідомості. Формування навичок є важливою складовою розвитку особистості. Вони забезпечують її гнучкість, мобільність та стійкість, а їх властивості, такі як деавтоматизація, перенесення, реавтоматизація та інтерференція навичок, допомагають зберігати здатність до їх виконання протягом тривалого періоду. У нашому дослідженні зосереджено увагу на важливості формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування.

Перед тим, як визначити зміст і компонентну структуру досліджуваного феномена, звернемо увагу на особливості міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування. Слід зазначити, що до ансамблевого музикування залучаються здобувачі ОПП «Середня освіта. Музичне мистецтво» спеціальності 014 «Середня освіта. Музичне мистецтво» під час опанування такої дисципліни, як «Акомпанування та ансамблева гра» в межах виконавсько-інструментальної підготовки. Найчастіше на практичних заняттях з ансамблевого музикування викладач працює одночасно із двома майбутніми вчителями музичного мистецтва (рідше – з 3 або 4). Тобто мова йде про дуєтне виконання музики, як інструментальне, так і вокальне, вокально-інструментальне. Слід додати, що й пандемія COVID-19 внесла свої корективи щодо виконання музики в квартетних, квінтетних тощо ансамблях.

Через обмеження на збори та колективні виступи в межах постковідного освітнього простору залишилися можливими тільки варіанти виступів з мінімальною кількістю людей із дотриманням забезпечення соціальної дистанції. Тому дослідження заявленої проблеми зосереджено на вивченні особливостей міжособистісної взаємодії двох (трьох) майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування.

Проблемам взаємодії на заняттях з музично-інструментальної підготовки майбутніх фахівців присвячено чимало досліджень, які містять цінний, як теоретичний, так і методичний матеріал, проте мова найчастіше йде про колективну сторону виконавської діяльності. Проте, формування навичок міжособистісної взаємодії може стати викликом для багатьох музикантів-виконавців, які в основному фокусуються на своїй індивідуальній грі.

Для підтримки взаємодії між учасниками групи, майбутні вчителі музичного мистецтва повинні розвивати професійно-комунікативні якості, такі як сценічна товарицькість – підтримка партнера під час виконання музичних творів і створення продуктивної творчої атмосфери; ансамблева адаптивність – пристосування до стилю партнера, що зумовлює виникнення певної виконавської солідарності; діяльнісна емпатія – вміння поставити себе на місце партнера, щоб краще зрозуміти його потреби і проблеми; взаємна синхронність; художня антиципація – передбачення виконавських дій партнера.

Сучасна музична освіта наголошує, що ансамблевого музикування надзвичайно важлива роль щодо становлення майбутніх професійних педагогів-музикантів. Гра в ансамблі сприяє формуванню різноманітних цінних навичок і компетенцій, зокрема навичок міжособистісної взаємодії. Спільне музичне виконання у складі ансамблю, особливо у формі дуету, передбачає активну комунікацію, вміння слухати один одного, запропоновувати та надавати художньо-виконавську «допомогу» та розуміти

партнерів. Тому дуже важливо залучати майбутніх учителів музичного мистецтва до участі в ансамблевому музикуванні.

Ансамблеве музикування сприяє розвитку соціальних навичок, таких як спільна робота, взаємопідтримка, розуміння партнера, толерантність і конструктивна критика, а також створює можливості для інтерактивного музичного навчання та спільного фахового розвитку. Майбутні вчителі музичного мистецтва-учасники ансамблю можуть вчити один одного новим виконавським прийомам і технікам, обмінюючись художньо-інтерпретаційним досвідом та ідеями.

Виконання музики в ансамблі вимагає спільної організації, координації та прийняття взаємних рішень. Майбутні фахівці, залучені до дуетного музикування, розвивають лідерські навички, навчаються брати на себе відповідальність за свою роль у дуеті, керувати процесом виконання та спільно вирішувати творчі завдання. Це формує їх здатність бути ефективними лідерами та сприяє їх професійному розвитку як вчителів музичного мистецтва.

Крім того, залучення до ансамблевого музикування сприяє розвитку творчих імпульсів та інноваційного мислення. Музиканти, працюючи в дуеті, мають можливість експериментувати зі звуками, аранжуванням та імпровізацією. Це стимулює їх творчий потенціал та допомагає відкривати нові шляхи в музичному мистецтві.

Загалом, залучення майбутніх фахівців до ансамблевого музикування у закладах вищої музично-педагогічної освіти є важливим елементом їх професійної підготовки. Це сприяє розвитку міжособистісної взаємодії, комунікативних та лідерських навичок, творчої самовираженості та професійного зростання.

У галузі досліджень музикантів та педагогів, що вивчали проблему міжособистісної взаємодії в процесі колективного або ансамблевого музикування, слід указати таких учених.

О. Шумська, В. Олешко і Т. Олешко (В. Шумська, В. Олешко, & Т. Олешко, 2020) у своєму навчально-методичному посібнику «Теорія і методика ансамблевого виконавства» зазначають, що ансамблеве виконавство посідає особливе місце в системі мистецької освіти майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва, і є ефективним засобом естетичного, духовного та морального розвитку молоді.

Висловлена М. Малаховою (Малахова, 2012) позиція підтримує думку про значний потенціал ансамблевого музикування у розвитку музичних здібностей студентів. Вчена акцентує увагу на тому, що активна участь в ансамблі відкриває широкий спектр можливостей для розвитку слухових навичок, які є невід'ємною складовою музичної компетентності. Ці навички є особливо важливими для музикантів, оскільки вони дозволяють освоювати різноманітний музичний матеріал та розуміти його виразність і стилістичні особливості.

Завдяки специфіці такої діяльності, постійне оновлення вражень є необхідним і таким, що підтримує емоційний стан виконавця на потрібному рівні. Це сприяє накопиченню та динамічному розвитку музично-слухових уявлень, що є важливим фактором у музичному розвитку майбутніх фахівців. На високому значенні ансамблевого виконавства в мистецько-освітньому процесі наголошується в дослідженні Т. Ляшенко (Ляшенко, 2015). Вчена акцентує увагу на тому, що багато музикантів та педагогів-практиків вважають фортепіанний ансамбль потужним засобом для музичного розвитку студентів, орієнтованим на їхнє всебічне зростання. Цей вид музичної взаємодії має велике значення для розвитку музичних навичок та набуття комплексу музичних знань. Виконання музики у фортепіанному ансамблі сприяє розвитку координації рухів, слухового сприйняття, вміння слухати партнера, а також розумінню гармонії та структури музичних творів. Отже, фортепіанний ансамбль виконує важливу розвивальну функцію в музичному навчанні майбутніх фахівців.

Ху Маньлі (Маньлі, 2017) також звертає увагу на важливість ансамблевої виконавської підготовки, особливо в контексті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Це, на думку дослідниці, «має велике значення в контексті їх соціальної місії – зацікавити учнів загальноосвітніх шкіл музичним мистецтвом та сформувати любов до краси звучання голосів». Ансамблеве музикування є ефективним засобом стимулювання музичного розвитку та викликає емоційну відповідь у слухачів. Воно сприяє формуванню навичок колективної співпраці, творчої взаємодії та вміння передавати і відчувати музичну експресію. Отже, на думку Ху Маньлі (Маньлі, 2017), ансамблеве музикування є важливим компонентом професійного зростання майбутніх учителів музичного мистецтва і сприяє розширенню їхньої музичної впливовості на учнів.

У своєму дослідженні О. Рябова (Рябова, 2016) наголошує на важливості ансамблевого виконавства, особливо для студентів мистецько-педагогічних спеціальностей. Вона стверджує, що ансамблева практика сприяє більш успішному засвоєнню інтонаційно-стильових особливостей музичної мови, ніж сольне виконання. В ансамблі студенти отримують можливість практично застосовувати свої знання щодо форми, жанру, мелодики, гармонії, фактури динаміки, тембру та загальної музичної мови. Цей процес виявляється набагато ефективнішим, ніж індивідуальні спроби, оскільки в ансамблі майбутні фахівці взаємодіють один з одним, навчаються працювати в команді, а також враховувати та розрізняти виконавські відмінності та схожості. Вчена наголошує, що ансамблеве музикування стає важливим фактором для розвитку музичних навичок та поглиблення розуміння музичної мови студентами мистецько-педагогічних спеціальностей.

Думку Л. Ніколенко (Ніколенко, 2018) про вплив ансамблевого музикування на розвиток виконавських навичок можна вважати обґрунтованою. За словами авторки, ансамблева гра має важливий вплив на вольові механізми музиканта, оскільки вимагає збільшення самоконтролю в

процесі колективної роботи. У дослідженні відзначається, що ансамблеве музикування сприяє формуванню творчої волі виконавця, розширює його фантазію і дає можливість впроваджувати нові ідеї, музичні інтерпретації та неочікувані рішення в художні завдання. Це підкреслює важливість ансамблевого музикування як засобу розвитку творчого мислення та виконавської гнучкості музиканта.

У роботі Ж. Карташової (Карташова, 2019) звертається увага на численні вимоги, що ставляться перед ансамблістом. Авторка наголошує, що «успішна гра в ансамблі вимагає володіння виконавською увагою, музичною пам'яттю, ритмічним чуттям і здатністю створювати музичні образи у свідомості. За допомогою цих навичок студент здатний успішно функціонувати в колективі, сприяючи гармонійній взаємодії та спільному музикуванню» (Карташова, 2019).

На думку І. Левицької та О. Новської (Левицька, & Новська, 2021), «ансамбль – це унікальний мистецький феномен, середовище розвивальної художньо-педагогічної комунікації, який завдяки своїй багатозначності стає потужним ресурсом особистісного розвитку та фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Ансамбль вимагає від студентів досягнення гармонійної цілісності, узгодженості з іншими за допомогою засобів інструментального і вокального виконавства, а також особистісної артистичної енергії. Ансамблеве музикування – це творча «лабораторія» фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, на основі якої ефективно розвиваються музичновиконавські й особистісно-творчі якості студентів» (Левицька, & Новська, 2021).

Гра в музичному ансамблі сприяє міжособистісному спілкуванню з кількох причин. По-перше, це означає спільну роботу та взаємодію кількох музикантів, що вимагає взаєморозуміння та довіру між учасниками. По-друге, гра з іншими музикантами вимагає активного слухання одне одного та адаптації до спільного виконання. Ці навички можуть бути застосовані в інших сферах життя та підвищують вміння ефективно спілкуватися. По-

третє, музика може бути джерелом емоційного зв'язку між майбутніми вчителями музичного мистецтва, що допомагає покращити спілкування та розвинути емоційну складову їх особистості.

Можна зробити припущення, що основу успішного перебігу процесу ансамблевого музикування майбутніх учителів музичного мистецтва складають:

- художня комунікація – учасники ансамблю повинні вміти ефективно спілкуватися один з одним, слухати та реагувати на музику та інтерпретацію партнера по ансамблю;
- синхронізація – учасники повинні знаходити спільне, солідарне інтерпретаційне рішення під час виконання музики та долучатися до створення єдиного музичного образу;
- взаємодопомога – учасники повинні підтримувати один одного та створювати атмосферу співпраці та допомоги в процесі виконання. Взаємодопомога є важливою частиною будь-якого музичного колективу і допомагає досягати кращих результатів у спільній роботі.

Важливим є фіксація уваги на основних сферах реалізації процесу ансамблевого музикування майбутніх учителів музичного мистецтва. Вважаємо, що це – музично-виконавська, художньо-комунікативна та організаційна сфери. Запропонований поділ, звісно, умовний, оскільки ці компоненти тісно взаємодіють у системі формування основних фахових компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва. Охарактеризуємо нижче кожен з них.

Музично-виконавська сфера є важливою складовою фахової підготовки здобувачів. Заняття, на яких залучаються майбутні вчителі музичного мистецтва до ансамблевого музикування, є ефективним шляхом розширення в них музично-виконавського кругозору, розвитку освіченості в галузі художньої інтерпретації музичних творів, удосконалення виконавської техніки тощо. А головне – здобувачі мають змогу формувати навички колективного виконання музики, які проявляються в передбаченні та

координації інтерпретаційних дій партнера по ансамблю, а це, в свою чергу, ґрунтується на набутому виконавському досвіді.

Художньо-комунікативна сфера процесу ансамблевого музикування майбутніх учителів музичного мистецтва базується на міжособистісній взаємодії під час створення єдиної інтерпретаційної концепції. У цій сфері важливою є здатність здобувачів до емоційної співпраці, спів-резонансування один з одним, взаємного художньо-чуттєвого сприйняття. Головним стає узгодження та затвердження загального художньо-емоційного концепту ансамблевого виконання музики. Художньо-комунікативна сфера ансамблевого музикування характеризується залученням здобувачів до «використання» мови музики для спілкування між собою та з аудиторією.

Організаційна сфера процесу ансамблевого музикування майбутніх учителів музичного мистецтва пов'язана з плануванням інтерпретаційної співпраці. Мова йде про залучення здобувачів до самостійної організації репетицій (планування часу та місця репетицій), позааудиторного обговорення результатів ансамблевого музикування, планування та пріоритизації інтерпретаційних завдань, щоб ефективно використовувати час на підготовку до практичних занять із викладачем, а також до виконання заліково-екзаменаційних вимог.

Вищезазначені сфери ансамблевого музикування мають загальну характеристику в якості *музично-виконавської комунікації*. Музично-виконавська комунікація під час ансамблевого виконавства та процес її організації ґрунтуються на спільному творчому процесі та передбачають обмін музичними ідеями, емоціями та інтерпретаційними рішеннями між майбутніми вчителями музичного мистецтва. Ці процеси вимагають взаєморозуміння – кожний здобувач повинен не лише досконало володіти музичним інструментом або голосом, але й бути готовим реагувати на музичні ідеї та художньо-творчі прояви партнерів.

Одним із найважливіших аспектів музично-виконавської комунікації є здатність адаптуватися до виконавських рішень партнерів, що допомагає

учасникам ансамблю співпрацювати та взаємодіяти, робить процес ансамблевого музикування більш живим та виразним. Це вимагає відкритості, толерантності та готовності до колективної співпраці, підвищує рівень емоційної відкритості здобувачів, формує в них здатність сприймати та виражати емоції через музику. Кожний майбутній учитель музичного мистецтва може запропоновувати для реалізації свої індивідуальні інтерпретаційні рішення та творчі ідеї, але важливо, щоб вони гармонічно доповнювали та підтримували загальний художній задум ансамблевого виконання.

Ураховуючи вищезначене, можна зробити припущення, що *навичками міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування є автоматизовані дії щодо організації та реалізації музично-виконавської комунікації з учасниками ансамблю.*

Досліджуваний феномен складається з таких навичок:

- 1) *навичка емоційної відкритості;*
- 2) *навичка орієнтації на міжособистісну взаємодію як на цінність;*
- 3) *навичка грамотного ансамблевого виконавства;*
- 4) *навичка налагодження художньо-комунікативного контакту;*
- 5) *навичка планування, координації та контролю музично-виконавської комунікації;*
- 6) *навичка діагностики якості міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування;*
- 7) *навичка осмислення результатів міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування.*

Охарактеризуємо кожну з названих навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування.

Навичка емоційної відкритості. Емоційна відкритість передбачає вираження здобувачами почуттів та емоцій через колективне виконання музики, а також одночасно означає відкритість до емоційних виконавських

проявів інших майбутніх фахівців, що допомагає створити атмосферу інтерпретаційного взаєморозуміння та співпраці. Означене стає однією з основ успішного ансамблевого музикування. Зокрема американський психолог П. Екман (Ekman, 1999) вивчав вирази обличчя, міміку, жести співрозмовників із метою ідентифікації їх конкретних емоцій для того, щоб покращити процес спілкування між людьми, сприяти підвищенню рівня взаєморозуміння.

Майбутні вчителі музичного мистецтва також під час ансамблевого музикування користуються мімікою, певними виразними виконавськими жести та рухами для вираження своїх емоцій. Правильне «зчитування», декодування емоцій партнера сприятиме міжособистісній взаємодії у процесі виконання музики.

На думку П. Джусліна (Juslin, 2013), навичка емоційної відкритості є запорукою своєрідності спілкування. Погоджуємося з цим ствердженням – саме ця навичка лежить в основі індивідуальності та неповторності ансамблевого виконання музичних творів. Сформованість навички емоційної відкритості дозволяє здобувачам знаходити власний унікальний стиль виконання, відчувати музику глибше та виражати свою особистість через колективне музикування.

Навичка орієнтації на міжособистісну взаємодію як на цінність. Орієнтація на міжособистісну взаємодію є необхідністю і вкрай важливим фактором в процесі формування навичок майбутніх учителів музичного мистецтва в ансамблевому (дуетному) музикуванні. Ця орієнтація сприяє побудові позитивних і продуктивних взаємин між учасниками ансамблю та має низку цінностей.

Колективна виконавська діяльність сприяє розвитку та функціонуванню системи взаємин «суб'єкт-суб'єкт». Міжособистісна взаємодія виступає як самостійна форма активності суб'єктів у реалізації цінності під час ансамблевого спілкування між майбутнім учителем музичного мистецтва з іншим майбутнім учителем музичного мистецтва –

партнером по ансамблю. Це сприяє усвідомленню здобувачами цінності отриманих знань, умінь та якостей, зокрема, в галузі інструментального та вокального виконавства.

Орієнтація на концептуальні засади активної мистецької позиції в художньо-освітньому процесі дозволяє виділити два рівні, на яких проявляється потреба в міжособистісній взаємодії, зокрема – соціальний та індивідуальний. Соціальний рівень пов'язаний зі значущістю цієї взаємодії, що визначається впливом музичного мистецтва на розвиток кожної особистості. Тільки свідоме розуміння істинної цінності міжособистісної взаємодії може переконати здобувачів у її важливості. Індивідуальний рівень пов'язаний із розумінням значення взаємодії в особистісному контексті.

Сформованість навички орієнтації на міжособистісну взаємодію як на цінність допомагає розумінню майбутніми вчителями музичного мистецтва власної самоцінності та незамінності в процесі взаємодії у процесі ансамблевого музикування. Тому варто будувати виконавську підготовку на основі паритетної діалогової взаємодії між здобувачами.

Однією зі складових міжособистісної взаємодії в ансамблевому музикуванні, крім усвідомлення норм і цінностей взаємодії, є прагнення до музично-виконавської, художньої комунікації. Важливо зосередитися на специфіці художньо-комунікативної взаємодії під час занять з ансамблевого музикування, яка віддзеркалює залежність музично-виконавського результату від особистої відповідальності кожного учасника. Злагодженість та взаємодія художньо-освітніх дій учасників ансамблю є ключовими аспектами.

Тому, під час вивчення заявленої проблеми, необхідно враховувати особистісний рівень прагнення та ціннісного ставлення кожного учасника до міжособистісної взаємодії. Важливо зазначити, що спрямованість на взаємодію як на цінність досягається завдяки спільній перебудові цілей індивідуальних дій та формуванню «загального фонду» смислових орієнтацій.

Отже, одним із структурних елементів досліджуваного феномена є *емоційно-вольовий компонент*. Зокрема він віддзеркалює рівень сформованості навичок *емоційної відкритості та орієнтації на міжособистісну взаємодію як на цінність*. Даний компонент передбачає відкритість майбутніх учителів музичного мистецтва до емоційних ансамблевих виконавських дій та прояви прагнення до міжособистісної взаємодії в процесі музикування з партнерами.

Слід зазначити, що чим більш сформована в майбутнього вчителя музичного мистецтва *навичка грамотного ансамблевого виконавства*, тим швидше та легше відбувається пристосування до стилю ансамблювання партнера. Для того, щоб створити єдину музичну концепцію, кожному здобувачеві необхідна здатність швидко реагувати на інтерпретаційні наміри співучасника міжособистісної взаємодії.

І. Левицька та О. Новська наголошують, що «особистісні якості у процесі ансамблевого музикування розвиваються паралельно з музично-виконавськими вміннями, породжують феномен синхронного звучання, синхронного дихання, синхронного художнього наміру. Адже ансамблеве виконавство вимагає узгодженості як виконавських компонентів, тембрових, артикуляційних, інтонаційних, фразувальних тощо, так і особистісно-творчих, емоційно-експресивних, художньо-концептуальних» (Левицька, Новська, 2021, с.65).

Учені в галузі мистецької педагогіки (Fautley, Kinsella, & Whittaker, 2017) звертають увагу на те, що грамотне ансамблеве виконавство складається з декількох ключових аспектів. По-перше, це інтерпретаційна солідарність та злагодженість художніх намірів партнерів. Майбутні вчителі музичного мистецтва повинні бути готові до спільної роботи, уважно слухати один одного та реагувати на музичні сигнали. Здобувачам слід розуміти свою роль у створенні загального музичного образу у процесі ансамблевого музикування та вміти адаптувати свою гру до виконавських дій партнера. Від майбутніх фахівців вимагається знати, коли треба, зокрема, «виділятися»,

коли слід впливати на фокус уваги співучасника міжособистісної ансамблевої взаємодії тощо.

Другим важливим аспектом є точна координація і злагодженість виконання (Palmer, & Deutsch, 2012). Здобувачі повинні вибудовувати ритмічні, мелодичні та динамічні траєкторії розвитку музичної тканини ансамблевого твору разом, дотримуючись одного темпу та стилю гри. Майбутнім учителям музичного мистецтва слід бути уважними до нюансів виконання та природно взаємодіяти, уникати невиправданих дисонансів та розбіжностей.

Крім того, грамотне ансамблеве виконавство передбачає вірне тлумачення та інтерпретацію музичного матеріалу. Партнери повинні мати глибокі знання про стильові особливості, структуру, характер, художньо-емоційне забарвлення, технічні труднощі тощо музичного твору, щоб спільно передати інтерпретаційний задум. Слід бути уважними до динаміки, артикуляції, фразування та інших музичних деталей, що допоможе створити єдине музичне полотно (Bishop, 2018).

Навичка грамотного ансамблевого виконавства вимагає багаторазових спільних проб, тренування та експериментування. Майбутні вчителі музичного мистецтва повинні постійно перебувати в стані міжособистісної взаємодії, навчатися слухати один одного та гнучко реагувати на зміни в грі партнера. Також необхідністю стає прагнення до постійного вдосконалення своєї виконавської майстерності та спільної роботи над підвищенням якості ансамблевого музикування.

Беручи до уваги вищезазначене, можна зробити припущення, що другим компонентом досліджуваного феномена є **музично-виконавський компонент**, який віддзеркалює рівень сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва навички грамотного ансамблевого виконавства, яка ґрунтується на набутому комплексі фахових і загальних художньо-педагогічних знань у галузі ансамблевого музикування, музично-слухових

уявлень, художньо-інтерпретаційних умінь, що стає основою міжособистісного спілкування здобувачів.

Навичка налагодження художньо-комунікативного контакту пов'язана з адаптивністю майбутніх учителів музичного мистецтва до створення особистісного та художньо-комунікативного діалогу у процесі ансамблевого музикування. Субстанціональний прояв такого контакту (виконавське спілкування) здійснюється саме через взаємодію, комунікацію здобувачів між собою, їх активну інтерпретаційну діяльність.

На думку деяких науковців, адаптивність ототожнюється з процесами спілкування, комунікації та взаємодії. Так, Л. фон Візе (Wiese, 1967) наголошує, що адаптивність пов'язана із спілкуванням з іншими за умови усвідомлення відмінностей.

Загалом, перебіг налагодження художньо-комунікативного контакту у процесі ансамблевого музикування не відбувається в майбутніх учителів музичного мистецтва однаково. Він має виключно індивідуальний характер. Саме тому існують різні адаптивні стратегії міжособистісної взаємодії, що реалізуються в різних її формах, й дають підстави виявити різні типи налагодження художньо-комунікативного контакту й музично-виконавської комунікації: за ступенем активності/пасивності здобувача в процесі ансамблевого музикування: на реактивну, активну і комбіновану; за характером спрямованості міжособистісної взаємодії – на зовнішню, внутрішню і комплектарну.

Відтак, у контексті активності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування міжособистісна взаємодія може бути розглянута як:

- *активна*, перетворювальна, ознакою якої є домінування активного впливу здобувачів на художньо-інтерпретаційний результат, а змістом може бути активне включення до процесу міжособистісної взаємодії і подолання виконавських та художньо-інтерпретаційних перешкод, що виникають;

- *реактивна*, ознакою якої є домінування пасивного, конформного прийняття майбутніми фахівцями необхідності налагодження художньо-комунікативного контакту та музично-виконавської комунікації, що проявляється у формально-зовнішній адаптивності під час міжособистісної взаємодії;

- *комбінована*, що виявляється в явному чи прихованому узгодженні художньо-інтерпретаційних позицій, інтересів і потреб майбутніх учителів музичного мистецтва.

За характером спрямованості міжособистісна взаємодія в процесі ансамблевого музикування може бути диференційована на:

- *зовнішню*, що характеризується активним впливом майбутнього вчителя музичного мистецтва на свого партнера;

- *внутрішню*, що характеризується активними внутрішніми змінами здобувачів, корекцією художньо-інтерпретаційних установок, цінностей, виконавських стереотипів тощо;

- *компліментарну*, що характеризується використанням обох варіантів вищезазначених типів.

Питання «включеності» здобувачів до міжособистісної взаємодії через налагодження художньо-комунікативного контакту та музично-виконавської комунікації є специфічним аспектом проблеми адаптивності до психологічних умов функціонування в процесі ансамблевого музикування. Цей спектр аналізу пов'язаний з підходом Дж. Морено (Moreno, 2018), який розглядав особистість із позиції включеності в певний простір цілей, цінностей, взаємин тощо. При цьому переміщення, «зміна локусу» в такому просторі надає зовсім іншого значення усій системі зв'язків, у яку включені як суб'єкти, так і об'єкти взаємодії

З огляду на вищезазначене можна припустити, що **художньо-комунікативний компонент** досліджуваного феномена складає навичка налагодження художньо-комунікативного контакту. Дана складова характеризує рівень музично-виконавської комунікації між учасниками

ансамблю, що передбачає цілеспрямовану співпрацю з партнером, здатність «почути» його художньо-виконавські ідеї через прояв певної адаптивності – злагодженості та солідарності в музичних рішеннях та інтерпретації. Здобувачі повинні бути відкриті до спільного творчого процесу, проявляти емпатію та взаєморозуміння. Художньо-комунікативний компонент також віддзеркалює рівень реакції на спонтанні музичні ідеї, що супроводжується створенням унікальних моментів виконання ансамблевої музики.

У контексті дослідження проблеми формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування *навичка планування, координації та контролю музично-виконавської комунікації* є важливим елементом успішної спільної музичної діяльності. Ця навичка вимагає від учасників ансамблю розуміння і прийняття спільних цілей та завдань щодо реалізації художньо-інтерпретаційних цілей, а також розподілу ролей та відповідальності.

Планування в ансамблі передбачає обговорення та встановлення мети сумісної виконавської діяльності, розподіл завдань між учасниками, а також прийняття рішень стосовно строків вивчення того чи іншого ансамблевого музичного твору, особливостей проведення репетицій, визначення графіків та розкладу занять тощо. Ефективне планування дозволяє уникнути порозумінь та конфліктів у процесі ансамблевого музикування, забезпечує чіткість, солідарність і співробітництво між учасниками ансамблю-майбутніми вчителями музичного мистецтва (Зайцева, 2017).

Навичка діагностики якості міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування. На нашу думку, діагностика (від грец. *diagnosticos* – здібний до розпізнавання) здобувачами результатів виконання ансамблевих творів є процесом визначення й оцінювання особливостей перебігу міжособистісної взаємодії під час здійснення музично-виконавської комунікації.

Процес діагностики якості міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування пов'язаний з визначенням майбутніми вчителями

музичного мистецтва «для себе» труднощів (виконавського, художньо-інтерпретаційного, психологічного характеру тощо), які можуть виникнути під час міжособистісної взаємодії та шляхів їх подолання через усвідомлення механізмів *осмислення результатів міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування*.

Таке осмислення є ключовим аспектом формування навичок міжособистісної взаємодії в майбутніх учителів музичного мистецтва. Ця навичка передбачає глибокий аналіз та рефлексію художньо-інтерпретаційної діяльності як своєї власної з боку здобувача-учасника ансамблю, так і колективу (дуету/тріо) в ансамблі.

Осмислення результатів міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування складається з критичного огляду та оцінки власної та партнерської виконавської діяльності (Стурзеску, 2004). Учасники ансамблю повинні дійти спільної оцінки свого виконання, виявити сильні та слабкі сторони, розпізнати помилки та з'ясувати можливості для покращення перебігу процесу ансамблевого музикування і, як слідство, – міжособистісної взаємодії. Це включає аналіз технічних аспектів, музичної виразності, співзвучності та синхронізації з партнером (Lynn Holding, 2020).

*Навички планування, координації та контролю музично-виконавської комунікації, діагностики якості міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування та осмислення результатів міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування складають **результативно-організаційний компонент** досліджуваного феномена. Він включає планування та організацію репетицій, здатність до самоаналізу та створення сприятливих умов для співпраці в музичному ансамблі. Дана складова досліджуваного феномена віддзеркалює рівень розуміння майбутніми вчителями музичного мистецтва результатів міжособистісної взаємодії та прогнозування художньо-інтерпретаційних потреб партнерів.*

Отже, компонентна структура навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого

музикування складається з *емоційно-вольового, музично-виконавського, художньо-комунікативного та результативно-організаційного компонентів* (Рис 1.1).

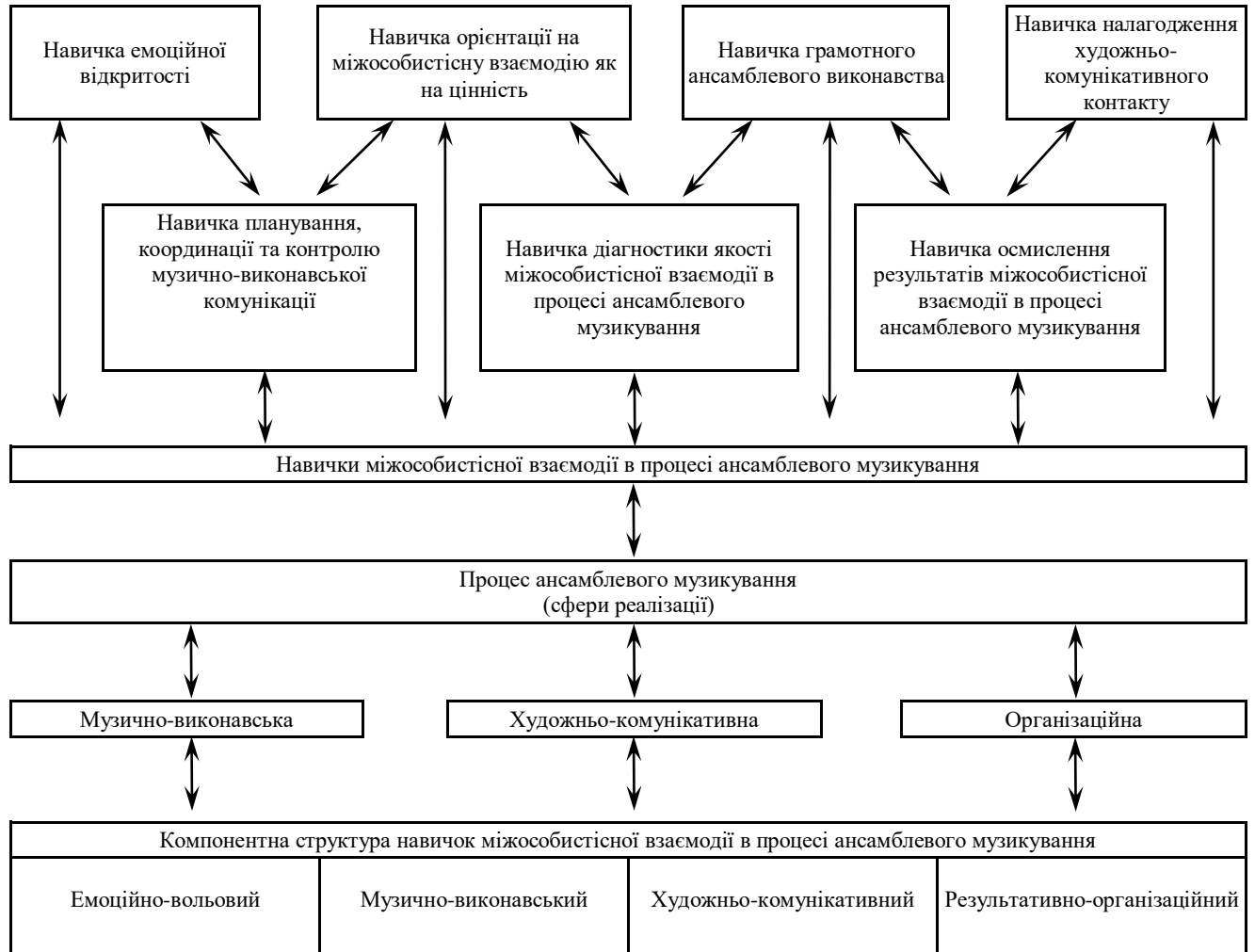


Рис. 1.1 Компонентна структура навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування

Висновки до першого розділу

Представлений міждисциплінарний аналіз поняття «міжособистісна взаємодія» у філософському, соціально-психологічному та педагогічному аспектах дозволив констатувати, що проблема міжособистісної взаємодії порушується стосовно визначення якості відносин між людьми та спілкування в суспільстві. Взаємодія між індивідами впливає на вектор формування колективної свідомості, соціальної адаптації та сприяє вирішенню конфліктів. Крім того, взаємодія є основою самовизначення особистості, формування її ціннісних орієнтацій і ставлення до інших людей.

Міжособистісна взаємодія – це складний процес обміну інформацією, ідеями, почуттями та діями між індивідами або групами людей у соціальному середовищі, що базується на взаємовпливі, взаєморозумінні, визначенні спільних цінностей та інших аспектах взаємного спілкування.

У філософському контексті міжособистісна взаємодія розглядається як фундаментальний аспект соціальної реальності, який віддзеркалює характер комунікації між індивідами і вплив, який вони здійснюють один на одного у формуванні своєї ідентичності, розвитку цінностей та сприйнятті оточуючої дійсності.

Психологічний аспект взаємодії особистостей передбачає те, що вони повинні бути готовими до активного сприйняття та реалізації взаємодії з іншими суб'єктами. Зокрема, в контексті нашого дослідження, майбутнім учителям музичного мистецтва необхідно вміти спілкуватися з учасниками ансамблевого музикування, використовуючи ефективні способи інтерактивної взаємодії.

Педагогічний аспект проявляється у визначенні та використанні педагогічних стратегій, що дозволяють створити ефективну міжособистісну взаємодію між учасниками освітнього процесу. У контексті нашого дослідження, мається на увазі міжособистісна взаємодія, що передбачає залучення майбутніх учителів музичного мистецтва до співтворчої

діяльності, що сприяє створенню позитивної та продуктивної міжособистісної взаємодії у процесі ансамблевого музикування.

Сучасна музична освіта наголошує, що в ансамблевого музикування надзвичайно важлива роль у формуванні навичок міжособистісної взаємодії в майбутніх учителів музичного мистецтва під час виконавської підготовки. Залучення здобувачів до виконання ансамблевої музики з партнером вимагає активної музично-виконавської комунікації та співпраці щодо пошуків та реалізації сумісно визначених художньо-інтерпретаційних задач.

Ансамблеве музикування сприяє розвитку соціальних навичок, таких як спільна робота, взаємопідтримка, розуміння партнера, толерантність і конструктивна критика, а також створює можливості для інтерактивного музичного навчання та фахової підготовки. Майбутні вчителі музичного мистецтва-учасники ансамблю можуть вчити один одного новим виконавським прийомам і технікам, обмінюючись художньо-інтерпретаційним досвідом та ідеями.

Зроблено висновок, що навичками міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування є автоматизовані дії щодо організації та реалізації музично-виконавської комунікації з учасниками ансамблю. Це навички: емоційної відкритості; орієнтації на міжособистісну взаємодію як на цінність; грамотного ансамблевого виконавства; налагодження художньо-комунікативного контакту; планування, координації та контролю музично-виконавської комунікації; діагностики якості міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування; осмислення результатів міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування.

Обґрунтована в дослідженні структура навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування включає такі компоненти:

- емоційно-вольовий (віддзеркалює рівень сформованості навичок емоційної відкритості та орієнтації на міжособистісну взаємодію як на

цінність) передбачає відкритість майбутніх учителів музичного мистецтва до емоційних ансамблевих виконавських дій та прояви прагнення до міжособистісної взаємодії в процесі музикування з партнерами;

- музично-виконавський (характеризує рівень сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва навички грамотного ансамблевого виконавства) відображає набутий комплекс фахових і загальних художньо-педагогічних знань у галузі ансамблевого музикування, музично-слухових уявлень, художньо-інтерпретаційних умінь, що стає основою міжособистісного спілкування здобувачів;

- художньо-комунікативний (складає навичка налагодження художньо-комунікативного контакту) характеризує рівень музично-виконавської комунікації між учасниками ансамблю, що передбачає цілеспрямовану співпрацю з партнером, здатність «почути» його художньо-виконавські ідеї через прояв певної адаптивності – злагодженості та солідарності в музичних рішеннях та інтерпретації;

- результативно-організаційний (віддзеркалює рівень сформованості навичок планування, координації та контролю музично-виконавської комунікації, діагностики якості міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування та осмислення результатів міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування) віддзеркалює залученість до планування та організацію репетицій, здатність до самоаналізу та створення сприятливих умов для співпраці в музичному ансамблі, а також рівень розуміння результатів міжособистісної взаємодії та прогнозування художньо-інтерпретаційних потреб партнерів.

Окреслені в першому розділі дисертаційного дослідження засади стали основними вихідними положеннями для визначення методологічних основ, педагогічних умов і методики формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування.

РОЗДІЛ II. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ АНСАМБЛЕВОГО МУЗИКУВАННЯ

2.1 Наукові підходи та принципи формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування

Одним із завдань нашого дослідження є розробка методичної моделі формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування. Дана модель повинна ґрунтуватися на певних методологічних засадах – наукових підходах та принципах. Ураховуючи висновки першого розділу, здійснимо спробу щодо їх визначення.

Слід зазначити, що термін «модель» походить від французького слова *modele*, що означає «міра, зразок, норма», а також від латинського слова *modus*, що перекладається як «образ, зменшений варіант, спрощений опис складного явища чи процесу». Модель можна розглядати як штучну систему, яка відображає властивості об'єкта, що досліджуються з певною точністю. Вона може бути уявною або матеріально реалізованою і допомагає отримати нову інформацію про досліджуваний об'єкт. У великому тлумачному словнику сучасної української мови термін «модель» визначається як зразок, що імітує будову та дію будь-якого об'єкта та використовується для отримання нових знань про цей об'єкт (Яременко, Сліпушко, 2001).

Учений В. Берека (Берека, 2008) розглядає поняття «модель» як схему, що допомагає пояснити явище або процес. «Моделлю є створена або обрана дослідником система, яка віддзеркалює суттєві для мети пізнання сторони (елементи, властивості, відносини, параметри) досліджуваного об'єкта і в силу цього перебуває з ним у такому відношенні заміщення та подібності, що дослідження її є опосередкованим способом отримання знань про цей об'єкт» (Берека, 2008).

Звертаючись до моделювання як методу науково-педагогічного дослідження, ми взяли до уваги на те, що моделювання є процесом побудови моделі, коли вивчення того чи іншого об'єкта здійснюється за допомогою вивчення іншого об'єкта, в певному плані подібного до першого, з перенесенням у подальшому на перший об'єкт здобутків щодо вивчення другого. Даний другий об'єкт є моделлю першого. Гносеологічна сутність наукових моделей полягає в тому, що вони дозволяють системно та наочно висловити знання про предмет, його функції, параметри тощо. Основна функція моделі – пояснити сукупність даних, що належать до предмета пізнання.

Моделювання служить як цілям пізнання соціальних систем, так й управлінню ними. «Модель віддзеркалює предмет не безпосередньо, а через сукупність цілеспрямованих дій суб'єкта: конструювання моделі; експериментальний чи теоретичний аналіз моделі; зіставлення результатів аналізу з характеристиками оригіналу; виявлення розбіжностей між ними; коригування моделі; інтерпретація одержаної інформації, пояснення виявлених властивостей, зв'язків; практична перевірка результатів моделювання» (Рассоха, 2011).

У наукових дослідженнях модель виконує дві основні функції: теоретичну та практичну. Перша функція полягає у відтворенні специфічного образу дійсності відповідно до діалектичних закономірностей розвитку. Друга функція полягає в описі моделі як інструменту і засобу наукового пошуку. У своїй дисертації О. Гомонюк (Гомонюк, 2012) узагальнює функції моделі в психолого-педагогічних дослідженнях. Учена стверджує, що модель компактно організує факти, визначає їх взаємодію та структуру. Крім того, модель має велике практичне значення для планування експерименту, визначення конкретної форми застосування модельованої системи та може служити основою для кількісних розрахунків (Гомонюк, 2012).

Т. Пушкар, розглядаючи моделювання з позиції теоретичного метода розробки педагогічних технологій, звертає увагу на специфічні функції

моделі, зокрема на такі, як-от: описувальна, прогностична і нормативна (Пушкар, 2013).

Описувальна функція виражається в тому, що за рахунок абстрагування модель дозволяє досить просто пояснити явища і процеси, за якими відбувається спостереження. Зокрема, «описувальна функція моделі формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі ансамблевого музикування полягає в тому, щоб визначити особливості та сутність даного процесу, а також створити для дослідника умови вивчити суттєві характеристики навички міжособистісної взаємодії здобувачів з позиції професійно важливих якостей» (Пушкар, 2013).

Прогностична функція моделі демонструє її здатність прогнозувати майбутній розвиток подій в межах явища, що досліджується. Наприклад, під час процесу моделювання процесу формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування завдяки використанню цієї функції можна прогнозувати перспективний розвиток його окремих компонентів, які мають найбільшого значення для здобувачів (Пушкар, 2013).

Нормативна функція моделі допомагає не тільки описати поточну систему, але й побудувати її нормативний образ – ідеальний з точки зору суб'єкта, в якому відображені його інтереси та переваги через критерії. Таким чином, ця функція моделі надає можливість створити бажаний ідеальний образ процесу вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва шляхом формування в них відповідного рівня сформованості навичок міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування (Пушкар, 2013).

На ці властивості нами було звернено увагу під час розробки моделі формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування. Першим кроком побудови моделі стало визначення методологічної основи.

Слід додати, що перш ніж конструювати методичну модель формування досліджуваного феномена, ми звернулися до аналогічного досвіду, що склався, зокрема, в Україні. Аналіз наукової літератури показав, що в деяких роботах висвітлюється досвід розробок теоретико-методологічних та методичних засад формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва.

Так, Лай Сяоцяннь розробила методичну модель формування культури міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки (Лай Сяоцяннь, 2019). Н. Ашихміна досліджувала теоретичні засади залучення здобувачів до процесу міжособистісної творчої взаємодії під час здійснення диригентсько-хорової діяльності (Ашихміна, 2020).

Аналіз наукової літератури показав, що існує певний досвід розробок різних видів та форм моделей взаємодії викладача, майбутнього спеціаліста та концертмейстера. Вчені (Ашихміна, 2020; Лай Сяоцяннь, 2019) стверджують, вектор і якість перебігу міжособистісної творчої взаємодії багато в чому залежить від розвитку індивідуальності того, хто навчається.

Слід зазначити, що не приділяється належної уваги вивченню ціннісних орієнтацій учасників художньо-освітнього процесу, їхньої готовності до міжособистісної взаємодії, розвитку в них рефлексивних навичок, що впливають на якість мистецької освіти, зокрема в майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі виконавської підготовки.

Вивчення наукової літератури дало можливість зробити припущення, що проблема формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі ансамблевого музикування багато в чому може бути вирішена, якщо буде спрямована на розвиток індивідуальності студентів. Вчені ще не дійшли загальних висновків та чітких рекомендацій щодо ефективних способів взаємодії майбутніх фахівців на індивідуальних практичних заняттях з виконавської підготовки в педагогічних університетах. Таким чином, можна констатувати, що

наголошується на актуальності нашої проблеми дослідження та значущості її вирішення.

Спираючись на підходи, що склалися під час конструювання своєї моделі, ми прагнули в той же час показати особливості міжособистісної творчої взаємодії, спрямованої на розвиток індивідуальності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

У якості основних моментів, що характеризують сутність процесу формування навичок міжособистісної взаємодії, відзначимо, по-перше, те, що взаємодія означає пильну увагу до поточних процесів, що супроводжують розвиток індивідуальності. При цьому йдеться не так про звичайне отримання інформації по каналах зворотного зв'язку (зокрема проведення власне діагностичного дослідження), як про знаходження особливого типу інформації – такої, яка могла б безумовно допомогти у вдосконаленні розвитку індивідуальності в кожному конкретному випадку. Тобто йдеться про поточні процеси становлення індивідуальності: відстеження всіх її сфер, їх взаємозв'язку, рівень їх розвитку, труднощів у їх розвитку та саморозвитку, їх специфічно слабких та сильних місць тощо. Постійний контроль за цими процесами, як з боку викладачів ансамблевого музикування, дозволяє здійснювати ефективне прийняття рішень щодо вдосконалення розвитку індивідуальності й тим самим попереджати численні труднощі та проблеми, пов'язані з недостатнім розвитком або деформації в майбутніх учителів музичного мистецтва самого процесу розвитку індивідуальності.

Повноцінний розвиток внутрішніх індивідуальних властивостей особистості здобувачів у процесі ансамблевого музикування можливий через взаємодію між собою та з викладачами. Додамо, що для найефективнішої співпраці слід точно знати процесуальні характеристики розвитку індивідуальності майбутнього фахівця на даний момент, їх сильні та недостатньо розвинені/ сформовані здібності, вміння, навички, що може бути повноцінно простежено під час міжособистісної взаємодії, а потім можна

визначити яку конкретну допомогу викладача потребує той чи інший здобувач.

Під час створення методичної моделі формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування з урахуванням їхньої індивідуальності, ми спиралися виступили концептуальні положення:

- *педагогіки індивідуальності* (Е. Берн (Berne, 1964), Дж. Дьюї (Dewey, 1990), О. Отич (Отич, 2009), К. Роджерс (Rogers, 1965);

- *ціннісно-рефлексивного підходу* до соціально-психологічного забезпечення ефективної міжособистісної взаємодії (І. Бех (Бех, 2008), Х. Бредбері, Б. Ліхтенштейн, Дж. Керолл, П. Сенге (Bradbury, Lichtenstein, Carroll, & Senge, 2010);

- *акмеологічного підходу* до формування професійної майстерності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін (Н. Гузій (Гузій, 2018), А. Зарицька (Зарицька, 2016), А. Козир (Козир, 2018);

- *інтегративного підходу* як сучасного аспекту організації освітнього процесу (С. Лукомська (Лукомська, 2017), О. Надутенко (Надутенко, 2016), Ж. Карташова (Карташова, 2016), І. Малашевська (Малашевська, 2004), Б. Сверко (Šverko, 2001), О. Філь (Філь, 2006).

Розглянемо сутнісні характеристики кожного з них.

Концепція педагогіки індивідуальності ґрунтується на головній ідеї, що основні цілі, закономірності, засоби навчання та виховання повинні відповідати не тільки потребам суспільства, але й індивіда, враховуючи специфіку його внутрішнього психічного світу.

Ця концепція робить акцент на унікальності кожної особистості, її потенціалу, інтересах, здатностях тощо. Вона визнає, що кожен має свої особливості, тому освітній процес повинен бути спрямований на розвиток цих індивідуальних потенціалів.

Основна мета педагогіки індивідуальності полягає в тому, щоб допомогти кожній особистості розкрити свої можливості, зрозуміти себе,

розвинути свої таланти та досягти вершин особистісного розвитку. Цінність даного методологічного напрямку полягає в тому, що стимулюється самореалізація і самовдосконалення кожного, хто навчається.

Ця концепція розглядає «особистість в якості активного суб'єкта навчання, який володіє власними унікальними ресурсами та може бути автором свого освітнього процесу» (Dewey, 1990). Вона сприяє розвитку гнучкості мислення, креативності та самостійності.

Зосередимося на основних положеннях концепції педагогіки індивідуальності, які полягають у такому:

- педагогіка індивідуальності фокусується на розкритті сутності самої людини, її внутрішнього світу та розвитку її сутнісних якостей, у той час традиційна педагогіка зорієнтована на підготовку до життя, передачу соціального досвіду та засвоєння знань про зовнішній світ;
- під час характеристики людини слід відрізнити такі поняття, як індивід, особистість та індивідуальність;
- розвиток індивідуальності людини охоплює всі її сфери: інтелектуальну, мотиваційну, вольову, емоційну, предметно-практичну, а також сферу саморегуляції та екзистенціальну (індивід, у якого розвинена індивідуальність, повністю покладається на свої сили). На рівні з відомими сферами особистості виділені ще три сфери – саморегуляції, вольова та екзистенціальна, при цьому розмежовуються поняття вольової сфери та сфери саморегуляції.

Слід звернути увагу на те, що в контексті нашого дослідження, враховуючи склад компонентної структури навичок міжособистісної взаємодії, концепція педагогіки індивідуальності спрямована на розвиток таких сфер особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва: музично-виконавської, емоційної, вольової та саморегуляції.

Музично-виконавська сфера пов'язана з формуванням та вдосконаленням навички грамотного ансамблевого виконавства, що виражається у визначенні майбутніми фахівцями індивідуальних

інтерпретаційних проблем, умілому самостійному застосуванню знань щодо ефективної виконавської взаємодії з партнером, виділення головного в ансамблевій грі, планування роботи над музичними творами, визначення виконавських цілей тощо. Це вимагає глибокого розуміння стилістичних особливостей та музичних ідей ансамблевих творів, а також здатності до творчого пошуку в процесі виконавства. Дана сфера детермінує також формування та вдосконалення в майбутніх учителів музичного мистецтва навички налагодження художньо-комунікативного контакту, що допомагає взаємодіяти з партнером. Це, в свою чергу віддзеркалює рівень розуміння ролі та місця кожного інструменту (або вокальної партії) у загальному звучанні ансамблю, а також результат музично-виконавського реагування та адаптування до інших виконавців. Виключно індивідуальна грамотна музично-виконавська включеність кожного майбутнього майбутнього вчителя музичного мистецтва забезпечить якісну виконавську взаємодію, що зумовить інтерпретаційне взаєморозуміння та злагоджене й виразне виконання ансамблевих творів.

Емоційна сфера з урахуванням концепції педагогіки індивідуальності віддзеркалює вектор формування в майбутніх учителів музичного мистецтва навички емоційної відкритості, що пов'язане з процесами керування своїми емоціями та конкретними почуттями, викликаними в результаті міжособистісної взаємодії з партнером під час ансамблевого музикування, а також із розумінням емоційних станів та причин, що їх викликають. У цьому контексті формування навички емоційної відкритості передбачає усвідомлене управління емоціями, взаємодію з музичними партнерами на емоційному рівні та розуміння своїх індивідуальних, власних внутрішніх емоційних процесів, викликаних в результаті ансамблевого музикування.

Вольова сфера характеризується свідомим визначенням майбутніми вчителями музичного мистецтва цілей ансамблевого музикування та зорієнтованістю на міжособистісну взаємодію як на цінність. У контексті концепції педагогіки індивідуальності слід налаштовувати здобувачів на

розвиток ініціативності під час виконання музичних творів із партнером, впевненості у своїх виконавських силах; на прояв наполегливості в подоланні труднощів ансамблевого музичного спілкування (Горбенко, 2014). Це означає стимулювання здобувачів до самостійних дій та активної міжособистісної взаємодії під час музичного виконавства в ансамблі, що вимагає довіри до партнерів і виконавської впевненості в собі.

Сфера саморегуляції характеризується свободою індивідуального вибору цілей міжособистісної взаємодії у процесі ансамблевого музикування та засобів їх досягнення, свідомістю цього вибору, самокритичністю, різнобічністю та обґрунтованістю музично-виконавських дій, осмисленістю керування своїми фізичними та психічними станами. Це сприяє формуванню та вдосконаленню навичок планування, координації та контролю музично-виконавської комунікації, діагностики якості міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування, а також осмислення результатів міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування.

У музичній педагогіці недостатньо уваги приділяється виявленню сутності та значенню сфери саморегуляції майбутніх учителів музичного мистецтва (в контексті обраної нами проблеми дослідження). Тому слід констатувати, що цей аспект індивідуальності розвивається не просто. Водночас, свобода здобувачів у виборі цілей та засобів міжособистісної взаємодії у процесі ансамблевого музикування, поведінки, певна свобода інтерпретаційної творчості – це цілісна та надзвичайно важлива властивість.

Слід додати, що сфера саморегуляції характеризується гармонією почуттів та вчинків, виконавсько-інтерпретаційних намірів та результатів ансамблевого музикування, почуттів та міжособистісного спілкування, які виражаються, як в цілому – художньо-освітній позиції здобувачів, так і у ставленні до інших. Мова йде про залучення майбутніх фахівців до свідомого ставлення до своїх інтерпретаційних дій, заохочення до виконавського вдосконалення, володіння своїми потребами, керування собою, зокрема в процесі міжособистісної взаємодії. Тут слід виходити з необхідності

розвитку в здобувачів у процесі ансамблевого музикування якостей, які допомагали б у реалізації себе як неповторної індивідуальності.

З теорії Е. Берна (Berne, 1964) видно, що особистість частіше формує ставлення до інших, але практично ніколи не формує ставлення до себе. У зв'язку з цим одне із завдань ансамблевого музикування полягає у формуванні в майбутніх фахівців саногенного мислення, що сприятиме комфортній та продуктивній міжособистісній взаємодії.

Таким чином, концепція педагогіки індивідуальності покликана забезпечити гармонійний розвиток особистості майбутніх учителів музичного мистецтва, що сприятиме формуванню в них навичок міжособистісної взаємодії з урахуванням унікальності їх виконавських потреб та інтересів.

Підсумовуючи розгляд основних сфер індивідуальності здобувачів як художньо-педагогічних цілей, відзначимо, що реальна мета ансамблевого музикування – дати кожному майбутньому фахівці необхідні знання, сформувати виконавські навички, надати умови для гармонійного розвитку та вдосконалення всіх сторін міжособистісної взаємодії під час спільного виконання ансамблевої музики.

Ціннісно-рефлексивний підхід. Даний підхід є одним з перспективних підходів до соціально-психологічного забезпечення ефективної міжособистісної взаємодії між майбутніми вчителями музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування, розуміння та формування ціннісно-змістових підстав художньо-виконавської комунікації, конструювання ними ансамблево-інтерпретаційних цілей та завдань та методів їх досягнення, Ціннісно-рефлексивний підхід спрямований на зміцнення у здобувачів віри у свої виконавські можливості, усвідомлене ставлення до власної індивідуальності, саморозуміння та самоприйняття, формування ціннісно-сміслових основ ансамблевого музикування, розуміння відкритої можливості міжособистісної взаємодії для самореалізації, пошук ресурсів для

вдосконалення навичок міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування.

Ураховуючи висновки таких учених, як І. Бех (Бех, 2008), Х. Бредбері, Б. Ліхтенштейн, Дж. Керолл, П. Сенге (Bradbury, Lichtenstein, Carroll & Senge, 2010), щодо значущості ціннісно-рефлексивного підходу в розвитку особистості, нами зроблено припущення, що даний методологічний підхід в контексті дослідження проблеми формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування слід розглядати з позиції єдиної структури, що забезпечує успішну партнерську солідарну інтерпретаційну діяльність і виконує три основні функції: рефлексивно-зорієнтовану, розвивальну та трансформуючу. Їх використання дає майбутнім фахівцям змогу перетворювати власну виконавську діяльність на предмет пізнання, дослідження, трансформації та розвитку.

У якості основних характеристик ціннісно-рефлексивного підходу слід розглянути такі процеси, що виникають у процесі ансамблевого музикування і сприяють об'єднанню здобувачів-учасників міжособистісної взаємодії: розуміння, інтерпретацію, проблематизацію, рефлексію, діалог.

Розуміння та інтерпретація ансамблевої музики. Кожна мова базується на понятійних конфігураторах, які можна умовно назвати «інтерпретаційними схемами». Як і сольне виконання, ансамблеве музикування характеризується з позиції унікального художньо-образного прочитання та розуміння музичної інформації, що зумовлює створення певних своєрідних інтерпретаційних схем, котрі набувають різних смислів. Можливість «входження» до смислового поля іншого – тобто партнера по ансамблевому музикуванню – сприяє формуванню навичок міжособистісної взаємодії.

Отже, ансамблеве музикування дозволяє кожному майбутньому вчителю музичного мистецтва запропонувати, внести свої власні інтерпретаційні нюанси, сприяючи створенню творчого діалогу. Через

спільну музичну практику та обмін художніми ідеями між здобувачами відбувається ефективна міжособистісна співпраця та виконавська адаптація до партнера. В кожного майбутнього вчителя музичного мистецтва є можливість вносити свої унікальні виконавські пропозиції, що зумовлює розширення колективної музичної палітри та творчого потенціалу ансамблю.

Майбутні вчителі музичного мистецтва мають можливість виразити свою індивідуальність і, разом, використовувати свої інтерпретаційні ресурси та таланти на користь спільного музичного виконання. Це сприяє розкриттю потенціалу кожного здобувача-учасника і стимулює його особистісний фаховий розвиток.

Міжособистісна взаємодія в контексті інтерпретаційних пошуків у процесі ансамблевого музикування розширює межі художнього розуміння музичних текстів. Кожний учасник ансамблю може пропонувати свої ідеї та варіації, що, зокрема, збагачує загальний музичний досвід. В результаті, майбутні фахівці розвивають творчу уяву, сприйняття та вчаться адаптуватися до різних музичних контекстів. Це дозволяє здобувачам стати авторами власного художньо-освітнього процесу і досягти більш глибокого розуміння та виконання ансамблевих творів.

Проблематизація ансамблевого виконавства. Проблематизація розуміється нами як розумова техніка, яка полягає в поясненні та обґрунтуванні учасниками ансамблю результатів міжособистісної взаємодії у процесі музично-виконавського діалогу. За рахунок проблематизації, котра виникає в результаті взаємодії, підвищується продуктивність та якість інтерпретаційних суджень, відбувається пошук, опрацювання та створення підстав ансамблевих дій.

Проблематизація ансамблевого виконавства вимагає глибокого осмислення інтерпретаційних рішень, пояснення їх музичних, емоційних та художніх аспектів. Кожний майбутній учитель музичного мистецтва має можливість висловити свої виконавські думки, запропонувати альтернативи

та спільно вирішувати проблеми міжособистісної взаємодії, що виникають у процесі ансамблевого музикування.

Через проблематизацію здобувачі можуть розкривати нові шляхи та можливості у виконанні ансамблевої музики. Відбувається сумісний пошук способів художнього вираження музичної інформації, розширення музичних горизонтів та творчий експеримент. Крім того, проблематизація спонукає музикантів завдяки залученню до міжособистісної взаємодії більш ґрунтовно вивчати ансамблеву музику, визначати її потенціал та виражати власне її прочитання

Основою ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування є *рефлексія*. Рефлексивний аналіз інтерпретаційних процесів сприяє підвищенню продуктивності та якості міжособистісної взаємодії учасників ансамблю через формування навичок діагностики якості та осмислення результатів міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування, що дозволяє здобувачам самокритично оцінювати власну участь у музичному виконанні та взаємодії з партнерами, визначати сильні та слабкі сторони цієї взаємодії та здійснювати необхідні зміни для досягнення кращих інтерпретаційних результатів. Це сприяє постійному фаховому вдосконаленню та прагненню до високих стандартів виконання ансамблевої музики та міжособистісної взаємодії.

Завдяки постійному самокритичному оцінюванню своєї участі в музичному виконанні та взаємодії з партнерами виконавці мають змогу аналізувати й оцінювати художньо-інтерпретаційні процеси та покращувати їх (Narmour, 2000). Це сприяє підвищенню продуктивності та якості міжособистісної взаємодії та сприяє формуванню навички діагностування якості міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування.

Рефлексивний аналіз також дозволяє майбутнім фахівцям розширити свою свідомість про власні музичні можливості та обмеження, а також зрозуміти, як їхні дії впливають на результати ансамблевого музикування. Це

сприяє самоконтролю та саморегуляції, що є важливими компонентами навичок міжособистісної взаємодії. Оцінювання власної участі в музичному виконанні та взаємодії з партнерами допомагає майбутнім учителям покращувати свої навички та досягати кращих результатів у спільному виконавсько-творчому діалозі.

Діалог означає залучення майбутніх учителів музичного мистецтва до участі в художньо-освітньому просторі інших здобувачів. Концептуальні характеристики діалогу – це рівноправність усіх його учасників, співпереживання, взаємоповага та взаєморозуміння, спів-розвиток та співтворчість (Munroe, 2021).

Під час формування навички налагодження художньо-комунікативного контакту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування діалог забезпечує активне залучення до партнерських художньо-інтерпретаційних контактів з учасниками ансамблю, де кожен має можливість висловити свої виконавські думки, ідеї та сприяти спільному творчому процесу. Рівноправність учасників діалогу стимулює взаємну повагу, коли кожна думка вважається важливою та уважно розглядається.

Співпереживання є ще однією важливою складовою діалогу. Майбутні учителі музичного мистецтва, спілкуючись з іншими учасниками ансамблю, здатні відчувати та розуміти їхні емоції, переживання та творчі наміри. Це сприяє зміцненню емоційного зв'язку між здобувачами та підвищує рівень співробітництва та взаєморозуміння.

Орієнтація на взаєморозуміння – одна з найважливіших характеристик діалогу (Munroe, 2021). Учасники ансамблю в процесі міжособистісної взаємодії прагнуть досягти взаєморозуміння, зосереджують свої зусилля на тому, щоб спілкуватися та співпрацювати ефективно. Це передбачає уважне слухання один одного, активне сприйняття та розуміння інших точок зору та думок (Chew, 2014).

Співтворчість та взаєморозвиток також є важливими складовими діалогу. Майбутні учителі музичного мистецтва у процесі ансамблевого

музикування мають можливість спільно втілювати свої творчі ідеї та сприяти спільному процесу фахового розвитку. Вони взаємодіють, надаючи один одному підтримку, інспірацію та спільну енергію, що дозволяє досягти нових музично-виконавських висот та розкрити свій потенціал.

Таким чином, значення діалогу у формуванні навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування надзвичайно важливе. Діалог, який ґрунтується на рівноправності, взаємній повазі, співпереживанні, орієнтації на взаєморозуміння, співтворчості та взаєморозвитку, сприяє, в першу чергу, формуванню навички налагодження художньо-комунікативного контакту. Він відкриває майбутнім учителям можливість бути активними учасниками художньо-освітнього простору, розвивати свої творчі здібності та здобувати цінні досвіди, що сприятиме їхньому особистісному та професійному зростанню.

Таким чином, ціннісно-рефлексивний підхід розглядає майбутніх учителів музичного мистецтва в якості суб'єктів, котрі саморозвиваються, зокрема в процесі ансамблевого музикування, в той час, як педагогічна акмеологія дає знання про те, як забезпечити саморозвиток здобувачів як професіоналів, вдосконалити їхню виконавську майстерність, сформувані загальні та фахові компетентності.

Акмеологічний підхід (Н. Гузій (Гузій, 2018), А. Зарицька (Зарицька, 2016), А. Козир (Козир, 2018) ґрунтується на тому, що головним у розвитку індивідуальності є самоактуалізація: якщо вона здійснюється особистістю, то це означає її зростання, сходження до своєї вершини. Системоутворювальними чинниками розвитку акмеології розглядаються зразки чи ідеали «акме» (дав.-грецьк. *акмі* – найвища точка, вершина), рушійною силою – смислотворення, потреби в самореалізації. До основних акмеологічних принципів належать:

1) необхідність вивчення людини з позиції її розвитку як індивіда, особистості, індивідуальності;

2) необхідність одночасного вивчення двох рівноцінних з акмеологічної точки зору об'єктів – людини та діяльності.

В акмеології не можна вивчати діяльність у «відриві» від особистості, яка її виконує, та особистість поза її діяльності (Зарицька, 2016).

У контексті нашого дослідження рушійними акмеологічними чинниками формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування можуть бути такі.

Створення комфортного відкритого виконавсько-творчого середовища: Створення даного середовища повинно відбуватися з урахуванням особливостей постковідного освітнього простору, коли мова йде про обмежену кількість учасників взаємодії, зокрема – двох, рідше – трьох.

Важливо створити атмосферу взаєморозуміння, поваги та довіри, де кожний учасник ансамблю почувається вільним висловлювати свої інтерпретаційні ідеї та думки. Це, у свою чергу, активізує критичне мислення та взаємному прийняттю виконавських позицій. Майбутні вчителі музичного мистецтва повинні бути відкритими до ідей та думок своїх партнерів по ансамблю, готовими вислухати та зрозуміти їх. Взаємоповага та визнання різноманітності інтерпретаційних думок та підходів допомагають створити простір для конструктивної дискусії, спільного творчого процесу, що зумовить сходження до «акме»-вершин у формуванні навичок міжособистісної взаємодії у процесі ансамблевого музикування.

Усвідомлення того, що різноманітність виконавських думок та підходів не є перешкодою, а скоріше надзвичайним ресурсом, відкриває можливості для глибшого розуміння музичних творів та їх інтерпретації. Кожен учасник ансамблю має можливість почути нові ідеї, перетворити їх у свій унікальний внесок та спільно створити щось неповторне.

Визначення спільної мети ансамблевого музикування та співпраця. Зосередження на спільній меті та взаємодопомозі створює платформу для

ефективної міжособистісної взаємодії. Визначення спільної мети об'єднує учасників ансамблю навколо загальної цілі і створює сприятливу атмосферу для спільної роботи. Спільна мета може бути націлена на досягнення високого рівня виконавської майстерності, творчу інтерпретацію музичних творів або спільне створення нових музичних композицій тощо.

Успішна міжособистісна взаємодія в ансамблевому музикуванні залежить від рівня співпраці між учасниками. Кожний майбутній учитель музичного мистецтва має можливість зроби свій виконавський «внесок», висловити ідеї та пропозиції, а також почути та врахувати думки інших учасників. Спільна робота над музичними творами, обмін ідеями та досвідом стимулюють креативність та розвиток майстерності кожного учасника, що сприяє фаховому та професійному зростанню майбутніх учителів музичного мистецтва.

Слід зауважити, що визначення спільних цілей ансамблевого музикування та співпраця вимагають від здобувачів і спільної відповідальності за результати. Кожний учасник повинен внести свою частку відповідальності за якість виконання, розвиток ансамблю та підтримку колективного духу. Спільна відповідальність зумовлює дотримання графіку репетицій, відповідальне ставлення до власного музичного розвитку та готовність допомагати іншим учасникам ансамблю. Отже, мова йде про формування однієї з навичок міжособистісної взаємодії – планування, координації та контролю музично-виконавської комунікації.

Культура взаємопідтримки. Культура взаємопідтримки передбачає створення позитивної атмосфери, де кожен учасник ансамблю відчуває допомогу та розуміння в процесі ансамблевого музикування. Це стимулює мотивацію та сприяє створенню комфортного відкритого виконавсько-творчого середовища для спільної музичної діяльності. Заохочення досягнень, підтримка у важких моментах та активне сприйняття думок інших учасників створюють сприятливу основу для побудови міжособистісної взаємодії (Williamon, & Davidson, 2002).

Зазначимо, що культура взаємопідтримки передбачає готовність допомагати іншим учасникам ансамблю та співпрацювати з ними. Це означає активну взаємодію, обмін ідеями, досвідом, спільне вирішення інтерпретаційних проблем і творчих завдань, що, в свою чергу, сприяє розвитку особистості майбутніх учителів музичного мистецтва. Культура взаємопідтримки допомагає майбутнім учителям музичного мистецтва розкрити свій виконавський потенціал, відчутти себе цінними та впевненими у своїх можливостях.

Вищезазначені акмеологічні ідеї забезпечуватимуть формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування, сприяючи їхньому особистісному зростанню, розширенню музичного розуміння та вдосконаленню виконавської майстерності.

Інтегративний підхід до вивчення проблеми формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування передбачає аналіз міжособистісної взаємодії в якості засобу інтеграції індивідуальних виконавських, художньо-освітніх дій здобувачів та діяльності викладачів.

На думку О. Надутенко (Надутенко, 2016), «інтеграція як процес створення цілісної і багатовимірної картини світу сьогодні набуває статусу одного з провідних методологічних принципів мистецької освіти» (Надутенко, 2016). У ході колективної діяльності взаємодія стає ключовою складовою, що об'єднує мету, мотивацію та програми учасників, які беруть участь у цьому процесі.

У дослідженні Ж. Карташової є уточнення, що «інтеграція – це разом і процес, і результат створення єдиного цілого» (Карташова, 2016). Враховуюче це, вчена розглядає міжособистісну взаємодію як складне та цілісне процесуальне утворення, яке визначає створення, будову, організацію та перебіг спільної діяльності.

Таким чином, інтегративний підхід можна розглядати і в якості засобу та організаційної форми, яка сприяє міжособистісній взаємодії між майбутніми вчителями музичного мистецтва та викладачами з дисципліни «Акомпанування та ансамблева гра». Структурний інваріант компонентів спільного ансамблевого виконання музичних творів є необхідною основою для втілення інтегративної функції міжособистісної взаємодії і, як результат, формування навичок міжособистісної взаємодії. По-друге, висувається ідея орієнтації здобувачів-учасників художньо-освітнього процесу на цінність взаємодії. Це надає можливість поетапного та процесуального залучення майбутніх учителів музичного мистецтва до фахових цінностей, створення нових цінностей та розвитку їх як активних суб'єктів міжособистісної взаємодії.

Можна зробити припущення, що незмінними характеристиками потенціалу міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування слід вважати спрямованість на взаємодію, тактику співпраці, гнучкий стиль спілкування, художньо-комунікативні та організаторські здатності здобувачів.

З одного боку, структура цих характеристик можна розглядати як основний визначальний фактор, що впливає на специфіку міжособистісної взаємодії. З іншого боку, вона розглядається як результат взаємодії, як нове інтеграційне утворення.

У межах розвивальної стратегії музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва створюються сприятливі умови для розвитку суб'єктності, як здобувачів, так і викладачів. Однією з таких умов є якість суб'єктності партнера під час міжособистісної взаємодії.

У викладачів виникає гуманістична орієнтація, яка відображає їхню спрямованість на задоволення потреб музично-виконавської підготовки майбутніх фахівців. Вони є важливими учасниками міжособистісної взаємодії, крім того – володіють індивідуалізованим, диференційованим, багатозначним та перспективним уявленням про фахове та професійне

майбутнє вчителя музичного мистецтва, а також прагнуть до співпраці з ним і позитивно та доброзичливо ставляться до нього.

У майбутніх учителів музичного мистецтва спостерігається виражена потреба у взаємодії не тільки з партнерами по ансамблю, але із викладачем у процесі ансамблевого музикування. Слід наголосити, що здобувачі готові співпрацювати між собою та викладачами не лише на заняттях, але й в інших аспектах (організація репетицій, зустрічей, консультацій тощо). Майбутні вчителі музичного мистецтва ставляться до партнерів з ансамблевого музикування та до викладачів багатопланових та поліфункціональних особистостей.

Серед факторів, що впливають на формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування, можна виділити комплекс умов, пов'язаних з соціально-психологічними характеристиками учасників художньо-освітнього процесу та організаційною культурою. Серед основних факторів варто відзначити характер взаємодії між учасниками, соціально-психологічний клімат у колективі, традиції та інші аспекти.

Можна резюмувати, що інтегративний підхід є системною організацією освітнього процесу, зокрема занять з ансамблевого музикування, який забезпечує художньо-комунікативний розвиток здобувачів, формування навичок міжособистісної взаємодії.

Отже, методологічну основу формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування складають концепція педагогіки індивідуальності, а також ціннісно-рефлексивний, акмеологічний та інтегративний підходи.

Визначення змісту, структурних компонентів досліджуваного феномена, а також концептуальних наукових засад щодо його формування уможливило зробити припущення, що педагогічними принципами формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування є такі:

- *принцип активної партисипації;*
- *принцип збереження індивідуальності;*
- *принцип диференціації;*
- *принцип співпраці та партнерства;*
- *принцип взаємної відповідальності;*
- *принцип рефлексії та самоаналізу.*

Охарактеризуємо кожний з них.

Принцип активної партисипації. (Cooke, & Kothari, 2001), (Schaefer, 2011). Термін «партисипація» (від англ. *participation* – причетність, співучасть) використовується в різних наукових галузях, у тому числі у філософії, антропології, мистецтвознавстві, економіці, політиці, соціології, психології, теології та ін. У кожній науковій галузі є своє розуміння партисипації в залежно від контекстів, у яких застосовано цей термін і його похідні. Найбільш загальне визначення партисипації є таким – це спільна дія, співучасть у ході процесу, справи, заходу. Співучасть означає «можливість бути частиною чогось, бути залученим» (Richardson, 1983).

Причетність, партисипація стають ключовими поняттями під час розгляду соціальних та колективних відносин. На думку К. Бішопа (Bishop, 2012), партисипація є взаємодією між людьми, коли кожна з них, проявляючи активність, доповнює результати, отримані в процесі взаємообміну; коли кожний актант вважається «медіумом» усередині колективної діяльності. Кожний партисипант може створювати щось, використовуючи результати праці (активності) інших партисипантів, і результат його творчої активності буде доступним для продовження використання іншими. Партисипація сприймається як «вільні» міжуоб'єктні взаємодії групи (як із застосуванням технологій, так і без них).

Щоб назвати процес партисипаторним, потрібна співучасть двох і більше партисипантів, які отримують можливість вільно діяти всередині змодельованої ситуації або простору проєкту. В контексті нашого дослідження мова йде про міжособистісну взаємодію мінімум двох

майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування, що сприяє їх особистісному фаховому зростанню та розвитку.

Х. Гарднер у своїй роботі «Multiple Intelligences: The Theory in Practice» (Gardner, 1993) висвітлив значення активної участі особистості в освітньому процесі. Вченим наголошено, що активна партисипація викликає інтерес до навчання, сприяє розвитку творчого мислення, а також навичок самостійності, стимулює мотивацію тих, хто прагне дізнатися щось нове, розкриває їх потенціал тощо.

Отже, можна зробити припущення, що принцип активної партисипації сприяє активному залученню учасників до спільної активної ансамблевої діяльності, підвищує їхню мотивацію та стимулює розвиток особистісних якостей та формування навичок міжособистісної взаємодії.

Педагогічному *принципу збереження індивідуальності* у формуванні навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування належить одна із визначних ролей. Даний принцип зорієнтований на врахування унікальних особистісних рис та ансамблевого потенціалу кожного учасника. Він базується на усвідомленні та підтримці індивідуальних особливостей здобувачів, їх потреб, інтересів, музичних уподобань та внутрішніх мотивацій.

На важливості збереження індивідуальності кожного учня в освітньому процесі акцентовано увагу К. Орфом (Orff, 1963). Відомий німецький педагог убачав у кожній особі унікальний музичний потенціал, який необхідно розкрити. Він підкреслював значення створення комфортного виконавсько-творчого середовища, де кожен учень має можливість виразити свою індивідуальність, творчі здібності та музичні вподобання.

Принцип збереження індивідуальності в ансамблевому музикуванні передбачає створення таких спеціальних умов, в яких кожний майбутній учитель музичного мистецтва зможе проявити свої унікальні риси та внести до процесу ансамблевого музикування щось оригінальне. Викладачі повинні через впровадження в художньо-освітній процес концепції педагогіки

індивідуальності проявити індивідуальний підхід до кожного здобувача та кожного ансамблевого колективу, врахувати їхні особистісні та виконавські потреби, вподобання, рівні виконавської майстерності тощо для визначення стратегій формування навичок міжособистісної взаємодії. Важливо стимулювати майбутніх фахівців до самовираження, сприяти розвитку їхнього творчого потенціалу та самостійності.

Таким чином, врахування принципу збереження індивідуальності у формуванні навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні дозволяє створити сприятливу та надихаючу творчу атмосферу, де кожен учасник зможе відчувати свою важливість та унікальність.

Педагогічний *принцип диференціації* в контексті формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування є важливим засобом створення сприятливого художньо-освітнього середовища, де кожен учасник отримує індивідуальну підтримку та можливість розвивати свої музично-виконавські здібності завдяки активному залученню до міжособистісної взаємодії.

Один з відомих західних дослідників у галузі музичної педагогіки, який вивчав принцип диференціації, – Г. Гарднер (Gardner, 1993). Він розробив теорію множинного інтелекту, де стверджується, що існує кілька типів інтелектуальних здібностей, і кожна людина має свої сильні сторони у певних галузях та сферах. У контексті нашого дослідження, застосування цього принципу дає можливість врахувати індивідуальні особливості кожного майбутнього вчителя музичного мистецтва та надати можливість розвиватися відповідно до їхніх музично-виконавських потреб та здібностей.

У контексті ансамблевого музикування, принцип диференціації може бути застосований шляхом адаптації репертуару та завдань з урахуванням рівня сформованості виконавсько-інтерпретаційних навичок та інтересів кожного учасника ансамблю для створення сприятливих умов для плідної міжособистісної взаємодії. Викладачі можуть надавати індивідуальну

підтримку, коригувати та пристосовувати нотний матеріал залежно від потреб та здатностей кожного здобувача. Принцип диференціації передбачає підбір учасників ансамблю в залежності від сформованості в них виконавських компетентностей.

Застосування принципу диференціації сприяє створенню комфортного відкритого виконавсько-творчого середовища, де кожен учасник ансамблю має можливість відчувати свою важливість, розвивати свої музично-виконавські здібності та співпрацювати з іншими. Це зумовлює виникнення на заняттях з ансамблевого музикування між майбутніми вчителями музичного мистецтва емпатії, співробітництва, взаємодопомоги та взаємоповаги, що сприятиме формуванню навичок міжособистісної взаємодії.

Педагогічний *принцип співпраці та партнерства* є важливим аспектом формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування. Цей принцип передбачає активну співпрацю та взаємодію між учасниками ансамблю, спрямовану на досягнення спільних цілей та створення гармонійного музичного досвіду.

Один з відомих західних дослідників у галузі музичної педагогіки, який вивчав принцип співпраці та партнерства, – Г. Вільсон (Wilson, 2008). Він акцентує увагу на важливості взаємодії, співробітництва та взаємної підтримки між учасниками спільної музичної діяльності. Г. Вільсон (Wilson, 2008) розглядає музичний ансамбль як команду, де кожен учасник має свою унікальну роль та внесок, а співпраця та партнерство допомагають досягти синергетичного ефекту.

Принцип співпраці та партнерства в ансамблевому музикуванні передбачає взаємодопомогу, обмін ідеями, взаємне врахування та повагу до думок кожного учасника. Викладач при цьому виступає не тільки як керівник, але й як партнер, який активно співпрацює зі здобувачами, підтримує їхні ідеї, стимулює розвиток їхніх творчих здібностей, а також стає

активним учасником міжособистісної взаємодії. Такий підхід сприяє створенню атмосфери взаємного довіри та співробітництва, що позитивно впливає на формування навичок міжособистісної взаємодії учасників ансамблю.

Принцип взаємної відповідальності передбачає рівнозначне залучення кожного майбутнього вчителя музичного мистецтва до реалізації спільних завдань і цілей ансамблевого музикування. В. Шумська, В. Олешко та Т. Олешко (Шумська, Олешко, & Олешко, 2020) у своєму навчально-методичному посібнику «Теорія і методика ансамблевого виконавства» наголошують на тому, що «особливістю ансамблевого музикування є виховання почуття відповідальності за якість освоєння власної партії, досягнення виконавцями точності в темпі, ритмі, штрихах, динаміці, специфіці тембрового звучання, що сприяє створенню єдності й цілісності музично-художнього образу виконуваного твору» (Шумська, Олешко, & Олешко, 2020, с. 37). Отже, здобувач-виконавець у ролі співтворця музичного образу відчуває власну відповідальність за реалізацію взаємодії з іншими учасниками ансамблевого музикування. Він розраховує на підтримку та спільну роботу з іншими виконавцями, щоб створити ефект «спільного дихання» та відчути партнерську згуртованість під час виступу. Це підвищує почуття обов'язку й відповідальності за знання своєї партії, адже спільне виконавство вимагає від нього володіння текстом, прищеплює почуття товарищескості і, як слідство, сприяє формуванню навичок міжособистісної взаємодії. Кожний майбутній учитель музичного мистецтва повинен робити якісний та результативний «внесок» у досягнення спільних музичних цілей.

Принцип взаємної відповідальності в ансамблевому музикуванні передбачає розподіл обов'язків, взаємну підтримку та взаємодопомогу між учасниками, що сприяє підвищенню мотивації, розвитку взаємної довіри та сприяє формуванню позитивного клімату співпраці у колективі.

Педагогічний *принцип рефлексії та самоаналізу* є важливим аспектом формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів

музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування. Цей принцип передбачає постійне самоосмислення, критичний аналіз та оцінку власної музично-виконавської діяльності, що дозволяє майбутнім учителям музичного мистецтва аналізувати свої сильні та слабкі сторони, вдосконалювати свої художньо-комунікативні уміння та покращувати міжособистісну взаємодію зі своїми партнерами по музичному ансамблю.

Хуан Ханьцзе (Хуан Ханьцзе, 2019) акцентує увагу у своєму дослідженні формування готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства засобами ансамблевого виконавства, що гра в ансамблі «вимагає від учасника взаємодії розвиненої художньої та особистісної емпатії поряд з проявами власної індивідуальності й усвідомленого прагнення пристосовуватися до особливостей партнерів, кожен з яких також є індивідуальністю, тобто здатності рефлексії і саморефлексії» (Хуан Ханьцзе, 2019, с. 36). Отже, можна припустити, що постійний самоаналіз результатів ансамблевого музикування та внутрішня рефлексія здобувачів є вкрай важливими для формування високого рівня навичок міжособистісної взаємодії.

Отже, науковими підходами та принципами формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування є: концепція педагогіки індивідуальності, ціннісно-рефлексивний, акмеологічний та інтегративний підходи; педагогічні принципи активної партисипації, збереження індивідуальності, диференціації, співпраці та партнерства, взаємної відповідальності, рефлексії та самоаналізу.

У наступному параграфі запропоновано педагогічні умови та методика формування досліджуваного феномена, що уможливить представити графічне втілення методичної моделі формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування.

2.2 Педагогічні умови та методи формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування

Визначення змісту педагогічних умов формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування передбачає уточнення сутності поняття «умови».

У тлумачному словнику сучасної української мови зафіксовано таке визначення поняття «умова»: це «необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь (Бусел, 2009, с. 1506), ... фактор, рушійна сила будь-якого процесу, явища; чинник» (Яременко, & Сліпушко, 2001, с. 745).

В. Манько (Манько, 2000) педагогічні умови розглядає як комплексний набір внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, який сприяє досягненню високої результативності навчального процесу і віддзеркалює психолого-педагогічні критерії оптимальності (Манько, 2000, с. 153–161). Педагогічні умови є організаційними структурами педагогічних технологій або моделей, які відображають структуру готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах фахового навчання. [Гуцан]. Крім того, педагогічні умови сприяють розвитку культури міжособистісної взаємодії серед учасників навчально-виховного процесу. Для нашого дослідження це твердження Т. Гуцан (Гуцан, 2011) є важливим.

Учені підходять до педагогічних умов як до факторів, що впливають на процес досягнення мети. При цьому зазвичай розрізняють зовнішні та внутрішні умови. Зовнішні умови пов'язані із позитивною взаємодією між викладачем та студентом, об'єктивністю оцінки освітнього процесу, а також аспектами, що характеризують місце навчання, приміщення, клімат тощо. Внутрішні умови, у свою чергу, зосереджені на індивідуальних властивостях студентів, такі як стан здоров'я, характеристики особистості, досвід, уміння, навички, мотивація тощо (Алексюк, 1993).

Педагогічні умови – це обставини, що впливають на розвиток та прогрес навчально-виховного процесу. Вони розглядаються як комплекс ресурсів та факторів, доступних в освітньому закладі, що сприяють ефективному здійсненню навчання (Бражнич, 2001); обставини, що зумовлюють досягнення поставлених цілей у процесі навчання, та створюються існуючим середовищем та активно розвиваються, забезпечуючи успішність навчання.

Педагогічними умовами є комплекс визначених форм, методів, матеріальних обставин і реальних ситуацій, що мають об'єктивну або суб'єктивно створену природу та є необхідними для досягнення конкретної педагогічної мети. (Пехота, 2003). Умови повинні задовольняти певні вимоги, зокрема, мати системний характер, виокремлювати чітко визначену структуру та забезпечувати зв'язки між її елементами. Крім того, вони мають враховувати особливості професійної підготовки студентів, ураховуючи їхню готовність до майбутньої професійної діяльності (Ашеро́в, & Логві́ненко, 2005).

Отже, термін «педагогічна умова» вчені визначають як певні обставини або контекстні навчально-виховні обстановки, які зумовлюють успішний перебіг формування та розвиток педагогічних явищ, систем і процесів, а також особистісних якостей. Вони можуть сприяти прискоренню або сповільненню цих процесів.

У контексті нашого дослідження, слухним буде наголосити на тому, що педагогічні умови передбачають таку організацію компонентів освітнього процесу (змісту, навчання), що сприяє оптимальному взаємозв'язку та створює сприятливу атмосферу плідної співпраці між викладачем і здобувачами. Це забезпечує ефективне викладання, керівництво освітнім процесом та успішне навчання майбутніх фахівців.

Урахування результатів дослідження, висвітлених у попередніх параграфах дає змогу зробити припущення, що педагогічними умовами

формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування є:

- 1) *створення комфортного музично-комунікативного освітнього середовища;*
- 2) *інтеграція індивідуальних музично-виконавських потреб та інтересів учасників ансамблю;*
- 3) *актуалізація ансамблевої солідарності;*
- 4) *спонукання до рефлексії результатів ансамблевого музикування.*

Успішна та результативна міжособистісна взаємодія між майбутніми вчителями музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування можлива за умови створення комфортного музично-комунікативного освітнього середовища, яке б спонукало здобувачів до відкритості, взаєморозуміння та співпраці.

Освітнє середовище, яке є предметом активного наукового дослідження, включає систему умов організації життєдіяльності особистості з метою педагогічного впливу на неї для формування в неї певних якостей. Воно також передбачає наявність міжособистісної педагогічної взаємодії, яка ґрунтується на об'єктивних зв'язках між суб'єктами та об'єктами конкретної діяльності (Алексєнко, 2008), (Малиношевський, 2011), (Негребецька, 2011), (Семенова, 2014)

Розглядаючи освітнє середовище як унікальну організацію оточення для взаємодії з його учасниками, можна зазначити, що воно є одним із найефективніших педагогічних факторів для вирішення різноманітних завдань, спрямованих на опосередкований вплив на особистість. На думку М. Братко (Братко, 2012), багатовимірне розуміння середовища передбачає врахування його духовних, соціальних і фізичних складових, а також технологічного аспекту, що дозволяє не тільки пояснювати процеси оточення, але й активно творити його. Отже, середовище розглядається як простір щодо реалізації цілей, вибору способів та засобів їх досягнення з метою отримання бажаного результату.

У контексті даної дисертації, освітнє середовище характеризується музичним оточенням, що складається з музично-освітнього та культурного контекстів, в яких заклад вищої освіти функціонує. Крім того, воно охоплює середовище, в якому взаємодіють різні суб'єкти (майбутні вчителі музичного мистецтва, викладачі) як партнери через багатовекторні комунікативні зв'язки. Оскільки основна мета цього середовища полягає у формуванні загальних та фахових компетентностей в межах освітньо-професійної програми 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) і спрямована на досягнення певних педагогічних цілей, можна визначити його як музично-комунікативне освітнє середовище. У цьому середовищі, зокрема, ансамблеве виконавство обирається як основний засіб для формування навичок міжособистісної взаємодії.

Під музично-комунікативним середовищем Хуан Ханьцзе (Хуан Ханьцзе, 2019) розуміє освітнє середовище, «в якому формується готовність майбутнього вчителя музики до сценічного партнерства, розуміємо сукупність взаємопов'язаних об'єктів та організованих суб'єкт-суб'єктних зв'язків, які спрямовано впливають на формування у кожного суб'єкта зазначеної якості на основі діалогічно вибудованого процесу пізнання музичного мистецтва, зокрема, вокально-ансамблевої творчості. Таке середовище, що утворюється з конкретизованою педагогічною метою, є локальним стосовно загального освітнього середовища підготовки майбутніх учителів музики в педагогічному університеті. Суб'єктами цього освітнього середовища, як і загального в закладі, є студенти (майбутні вчителі музики), викладачі, концертмейстери, а також представники культурного контексту, в якому заклад функціонує, – філармоній, концертних установ, театрів, музеїв, інших навчальних закладів тощо» (Хуан Ханьцзе, 2019, с. 99-100).

Ми погоджуємося з думкою Ху Ханьцзе (Хуан Ханьцзе, 2019) і додамо, що успішність музичної комунікації багато в чому залежить від комфортності середовища,

Оцінка комфортності в освітньому середовищі визначається емоційним станом, почуттями та домінуючими переживаннями, які виникають під час взаємодії між суб'єктами освіти.

Вважаємо, що комфортним музично-комунікативним освітнім середовищем є комплекс взаємозв'язаних об'єктів і організованих суб'єкт-суб'єктних відносин у межах постковідного освітнього простору, спрямованих на формування навичок міжособистісної взаємодії на основі музично-виконавської комунікації, співпраці та партнерства в процесі ансамблевого музикування, що зумовлює виникнення в майбутніх учителів музичного мистецтва позитивних почуттів та емоційних станів.

Міжособистісна взаємодія між суб'єктами-здобувачами відбувається під час освоєння музичного матеріалу, в позааудиторній діяльності, в процесі відвідування практичних занять з ансамблевого музикування, які передбачені фаховою підготовкою майбутніх учителів музичного мистецтва. Слід зазначити, що найбільш активна міжособистісна взаємодія, зазвичай, між суб'єктами проявляється під час підготовки до сценічних виступів, де майбутні фахівці мають змогу продемонструвати свої творчі досягнення і досягти кінцевого результату такої взаємодії. Тому, створення комфортного музично-комунікативного освітнього середовища є ключовою педагогічною умовою, яка впливає на формування у майбутніх учителів музичного мистецтва навичок міжособистісної взаємодії шляхом використання методів ансамблевого виконавства.

Створення вищезначеного середовища зумовлюється дидактичною тезою про залежність результативності та ефективності ансамблевого музикування від організації оптимальної міжособистісної взаємодії на комунікативній основі.

Комунікація вкрай важлива у міжособистісному спілкуванні. Особистісна та художня комунікація є сутнісною основою музично-освітньої та виконавської діяльності здобувачів, оскільки музичне мистецтво є актом міжособистісної взаємодії, сприяє розвитку самостійності, здатності до

рефлексії, толерантності, артистизму в майбутніх учителів музичного мистецтва тощо. Під час створення комфортного музично-комунікативного освітнього середовища варто звернути увагу на кілька аспектів.

По-перше, важливо встановити довіру відкритість між учасниками ансамблю, що допомагає створити сприятливу атмосферу для спільної музичної діяльності – ансамблевого музикування. Це можна досягти за допомогою взаємного доброзичливого ставлення, відкритого позитивного сприйняття інших учасників. Це можна досягти завдяки використанню інтерактивних *імпровізаційних вправ і музичних ігор*, наприклад, «Музична розмова», «Музична історія», що сприятимуть розвитку спонтанності, відкритості та гнучкості міжособистісної взаємодії учасників ансамблю.

По-друге, важливо створити сприятливі умови для активної комунікації та взаємодії між учасниками ансамблю. Це можна зробити шляхом організації творчих проєктів, колективного розв'язання творчих завдань, спільного обговорення музичних ідей та інтерпретації музичного матеріалу. Важливо стимулювати активну участь кожного майбутнього вчителя музичного мистецтва, спонукати до пошуку спільних виконавсько-творчих рішень та відкритого обміну думками та ідеями.

Міжособистісна взаємодія між здобувачами-суб'єктами, між здобувачами та викладачами зумовлює виникнення комунікації, що передбачає використання толерантного та емпатійного стилю спілкування. Цей процес забезпечує емоційно-інтелектуальну насиченість ансамблевого музикування та формує складну систему взаємодії між здобувачем з іншим здобувачем, між здобувачем і викладачем, між здобувачами та аудиторією. Ця система стимулює індивідуалізацію та диференціацію виконавської діяльності, спонукає до рефлексії результатів ансамблевого музикування, співтворчості та творчості.

У такий спосіб формується емоційно-вольова та художньо-комунікативна складові навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва. Комфортне музично-комунікативне освітнє

середовище передбачає використання різних діалогічних форм комунікації, що зумовлено специфікою фахової підготовки здобувачів. Зокрема, мова йде про інтегрований метод *художньо-творчого проєкту*, який передбачає діалогову міжособистісну взаємодію всіх учасників проєкту, готовність майбутніх учителів музичного мистецтва самостійно досягати цілей ансамблевого музикування, логічно вибудувати та систематизувати мету ансамблевого проєкту, створювати та презентувати музично-комунікативне освітнє середовище. Цей метод стимулює творчість, комунікацію та співпрацю здобувачів. Він сприяє інтеграції індивідуальних музичних потреб та інтересів учасників ансамблю, дозволяючи кожному майбутньому фахівцю знайти своє місце та реалізувати свій художньо-творчий потенціал у спільній музичній діяльності.

По-третє, необхідно забезпечити психологічний комфорт учасників ансамблю, де кожний би почувався би «прийнятим» та «почутим». Це можна досягти шляхом підтримки позитивного «клімату» в ансамблі, розуміння та шанобливого ставлення до різних музичних поглядів і творчих підходів, а також сприяння самовираженню кожного майбутнього вчителя музичного мистецтва. Введення систематичних сесій рефлексії та обговорень після занять, виступів або репетицій дозволяє здобувачам аналізувати результати своїх музичних комунікацій, сприймати конструктивну критику та вчитися покращувати свої навички міжособистісної взаємодії.

Наступною педагогічною умовою формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування є *інтеграція індивідуальних музично-виконавських потреб та інтересів учасників ансамблю*.

Ця умова передбачає врахування особливостей розвитку виконавського апарату, музичних здібностей, інтерпретаційних можливостей здобувачів для сприяння взаєморозуміння, співпраці, творчого самовираження в процесі ансамблевого музикування, що складає основу успішної міжособистісної взаємодії.

Поняття інтеграції означає поєднання та взаємодію різних елементів у єдину систему. У контексті ансамблевого музикування це – злиття індивідуальних музично-виконавських потреб та інтересів майбутніх учителів музичного мистецтва у спільному інтерпретаційному процесі, що допоможе їм відчувати себе цінними та важливими для успішного функціонування ансамблю.

Ян Яньчі (Ян Яньчі, 2018) у своєму дисертаційному дослідженні акцентовано увагу на «важливості здійснення музично-ансамблевої діяльності у нерозривному зв'язку з індивідуальним розвитком художніх інтересів та потреб» (Ян Яньчі, 2018, с. 99).

Інтеграція індивідуальних музично-виконавських потреб та інтересів учасників ансамблю є такою організацією художньо-педагогічного впливу на заняттях з ансамблевого музикування, що зумовлює врахування особливостей перебігу музично-інструментальної підготовки майбутніх фахівців, діагностику особистісно-типологічної специфіки траєкторії розвитку їх музичних, зокрема виконавських, здібностей, упровадження інноваційних художньо-педагогічних форм і методів, завдань різної складності для виявлення та розкриття творчого потенціалу кожного здобувача, забезпечення можливостей вибору індивідуальної траєкторії гри в ансамблі з метою самореалізації у царині музично-виконавської творчості.

Слід зосередити увагу на тому, що реалізація педагогічної умови інтеграції індивідуальних музично-виконавських потреб та інтересів учасників ансамблю дуже тісно пов'язана з впровадженням педагогічної умови створення комфортного музично-комунікативного освітнього середовища. Ці дві умови є взаємозумовленими, адже індивідуалізація та диференціація сприяють розбудові гнучкого освітнього середовища, в якому в майбутніх учителів музичного мистецтва можуть формуватися навички міжособистісної взаємодії саме у їх власному темпі і, зокрема, з розрахунком на свої потреби та можливості. Це, у свою чергу, стимулює самостійність, розвиток творчого мислення та самореалізацію здобувачів.

Ансамблеве музикування здобувачів характеризується індивідуальною формою навчання. Слід зауважити, що найактивніший вплив на формування навичок міжособистісної взаємодії здійснюється в процесі індивідуальних практичних занять або на заняттях малих групових форм з ансамблевого музикування, зокрема на заняттях з акомпанування та ансамблевої гри. З огляду на це, слушним бути звернути увагу на твердження О. Горбенко (Горбенко, 2014), яка зауважує, що «актуалізація індивідуального, опора на індивідуальне начало дає можливість «підтягнути» до вищого рівня розвитку всі компоненти музично-виконавської підготовки особистості, сприяти розвитку властивих для кожного студента рис та особливостей, які становлять творчу музичну індивідуальність» (О. Горбенко, 2014). У контексті нашого дослідження, дані висновки говорять про те, що застосування малих групових форм на заняттях з ансамблевого музикування (гра в дуеті) налаштовує майбутніх учителів музичного мистецтва на ефективну комунікацію, сприяє успішному формуванню впевненості та навичок міжособистісної взаємодії.

Одним з ключових аспектів інтеграції є урахування індивідуальних потреб та інтересів учасників ансамблю через застосування *методу індивідуального підбору репертуару*, що сприятиме активній участі в ансамблі, а також налагодить взаємодію, співпрацю та партнерство між майбутніми вчителями музичного мистецтва.

Репертуарна стратегія повинна базуватися на методичних принципах, які підтримують ідею, що музичні твори повинні позитивно впливати на емоційну сферу учасників ансамблю.

Під час розробки програми слід враховувати специфіку ансамблевого виконавства, що передбачає участь музикантів різних виконавських профілів, вікових категорій та рівнів підготовленості. Всі учасники повинні активно долучатися до виконавської діяльності, опановувати технічні та виразні засоби, розвивати художнє мислення і використовувати творчу фантазію, уяву та інтуїцію.

Ураховуючи індивідуальні виконавські проблеми майбутніх учителів музичного мистецтва, викладач може підібрати ансамблеві твори таким чином, щоб кожен учасник мав можливість виглядати «ефектно» та максимально проявити себе. Це допомагає залучити учасників до активної участі в процесі ансамблевого музикування, сприяє розвитку виконавської впевненості, а також «відкриває» здобувачів до виконавської комунікації з партнерами по ансамблю, що зумовлює успішність перебігу формування навичок міжособистісної взаємодії.

Отже, перед викладачем стоїть завдання адаптувати музичний ансамблевий матеріал до індивідуальних потреб та рівня сформованості виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва. Така активізація фахового діалогу між викладачем і здобувачами в процесі ансамблевого музикування дає можливість адаптувати (приспосувати) музично-педагогічні методи, форми, засоби до індивідуальних потреб та інтересів кожного майбутнього фахівця.

Проте, слід зазначити, що неможна зосереджуватися виключно на «презентації» сильних сторін здобувачів, робота над існуючими виконавськими проблемами також є необхідною, і вона повинна складатися з індивідуальної роботи з кожним учасником ансамблем над усуненням недоліків у тій чи іншій сферах. Виявленню цих індивідуальних недоліків сприятиме використання *методу конструктивного музично-виконавського фідбеку*.

Цей метод передбачає систематичне надання інформації та зворотного зв'язку від викладачів та партнерів по ансамблю щодо виконання музичного твору та спільної музичної взаємодії.

Під час ансамблевих занять викладачі повинні активно взаємодіяти з майбутніми вчителями музичного мистецтва, надаючи їм конструктивну оцінку та відгуки щодо їхнього виконавства. Важливо, щоб цей фідбек був спрямований на позитивне підкріплення сильних сторін кожного здобувача, а

також на покращення та розвиток «слабких» аспектів їхнього музичного виконання.

Інтеграція індивідуальних музично-виконавських потреб та інтересів учасників ансамблю визнає важливість та цінність унікального музично-виконавського досвіду кожного здобувача, а також інтересів і мотивації в контексті ансамблевого музикування, що ставить перед викладачами за мету поєднувати ці індивідуальні аспекти в колективному художньо-інтерпретаційному процесі. Це, в свою чергу зумовлює виникнення емоційної та соціальної взаємодії, взаєморозуміння, співпраці та взаємопідтримки. Майбутні вчителі музичного мистецтва на заняттях з ансамблевого музикування мають змогу слухати один одного, відчувати музично-виконавські потреби свого партнера та знаходити способи взаємодії, які задовольняють усіх. Це формує, окрім навичок міжособистісної взаємодії, навички емпатії, толерантності, гнучкості, які є необхідними як для колективного музикування, так і для майбутньої професійної діяльності учителів музичного мистецтва.

Одним із результатів реалізації педагогічної умови щодо інтеграції індивідуальних музично-виконавських потреб та інтересів учасників ансамблю є підвищення мотивації та зацікавленості здобувачів у процесі ансамблевого музикування. Індивідуальні потреби та інтереси кожного майбутнього вчителя музичного мистецтва враховуються, що робить художньо-освітній процес більш персоналізованим і цікавим. Учасники відчують себе активними й важливими членами ансамблю. Це сприяє формуванню вольових якостей, самостійності та відповідальності, що є одними із ключових для успішного здійснення майбутньої професійної діяльності учителів музичного мистецтва.

Інтеграція індивідуальних музично-виконавських потреб та інтересів також сприяє емоційно-інтелектуальній насиченості занять з ансамблевого музикування. Учасники взаємодіють між собою, обмінюються ідеями та думками, спільно вирішують музичні завдання. Це стимулює розвиток

творчого мислення, майбутні фахівці вчаться розуміти та оцінювати музичні рішення, відчувати емоційне наповнення музики, а також спільно через міжособистісну взаємодію створити нові музичні ідеї та інтерпретації. Можна припустити, що цьому сприятиме використання *методу варіативності ансамблевих пар та позиційної зміни партій*.

Використання варіативності ансамблевих пар дозволяє розвивати гнучкість та адаптивність музикантів, а також надавати їм можливість експериментувати зі своїм виконавським досвідом. Учасники ансамблю можуть спробувати різні ролі та функції в ансамблі, спілкуватися з різними партнерами та вивчати нові аспекти виконавської практики. Це сприятиме їхньому особистісному зростанню, розширенню досвіду гри в ансамблі.

Метод позиційної зміни партій передбачає наявність у майбутніх учителів музичного мистецтва можливості виконувати різні партії в межах одного твору чи музичної композиції. Це дозволяє їм поглибити розуміння музичного матеріалу та впливу кожної партії на загальний звуковий образ. Позиційна зміна партій допомагає розширити музичні горизонти учасників ансамблю, розвиває їхню гнучкість у сприйнятті різних ролей та зміні підходу до виконання музичного матеріалу.

Таким чином, педагогічна умова інтеграції індивідуальних музично-виконавських потреб та інтересів учасників ансамблевого музикування створює фундамент для формування навичок міжособистісної взаємодії.

Третьою педагогічною умовою формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування ми визначили *актуалізацію ансамлевої солідарності*.

Важливим елементом ансамлевої солідарності є розуміння та прийняття здобувачами своїх індивідуальних ролей у процесі ансамблевого музикування, визначення особистісного «внеску» щодо результатів міжособистісної взаємодії, налаштування на взаємопов'язаність, взаємопідтримку та спільну відповідальність за ансамблеве виконавство.

Акцентуючи увагу на ансамблевій солідарності, слід звернути увагу на те, що виконання музики в ансамблі зумовлює розширення музичного кругозору та розвиток низки важливих якостей, необхідних майбутньому вчителя музичного мистецтва. Участь в ансамблі (вокально-хоровому, інструментальному, вокально-інструментальному тощо) сприяє формуванню умінь уважно слухати не лише своє виконання, але й партнерів, а також зосереджуватись на загальному звучанні. Ансамблеве музикування окрім того, що активізує фантазію та творчість, поглиблює відчуття звукового колориту та сприяє виникненню почуття обов'язку та відповідальності за володіння власною партією, позаяк спільне виконання вимагає майстерності в оволодінні музичним матеріалом. Не менш важливо, що ансамблева гра сприяє формуванню почуття товарищескості та спільної творчої міжособистісної взаємодії.

У результаті ансамблевого музикування в майбутніх учителів музичного мистецтва виникає почуття відповідальності за якість виконання власних партій та точність у ритмі, темпі, штрихах, динаміці, специфіці тембру, що сприяє створенню єдності та цілісності музично-художнього образу виконуваного твору. Ансамбль є результатом спільної колективної праці, де кожен учасник вносить свої художні ідеї та вкладає зусилля для їх втілення. Під час вивчення ключових аспектів солідарності ансамблевого музикування можна виокремити два важливих елемента: синхронність звучання і рівновага динамічного плану.

Синхронність в ансамблевому музикуванні вимагає спільного розуміння темпу, ритмічного пульсу та однакового виконання партнерами штрихів і музичних прийомів. Синхронна гра є першою технічною вимогою до солідарності ансамблю. Майбутнім учителям музичного мистецтва необхідно спільно керувати звучанням і зняттям звуку, а також разом дотримувати паузи. Єдність темпу особливо помітна в моменти пауз або «витримки» довгих тривалостей. У таких ситуаціях може виникати бажання прискорити темп. Уміле спільне будівництво динамічного плану сприяє

розкриттю загального характеру музики, передачі її емоційного змісту та виділенню особливостей форми твору. Надзвичайно важливо навчити учасників ансамблю спільному виконанню динамічних відтінків. Для багатьох новачків, які беруть участь в ансамблі, складністю є визначення свого власного звучання в контексті колективу. Тому важливо спонукати до розуміння творчого підходу до музики, особливо розуміння ролі кожної партії у виконанні конкретного твору. Можна зробити припущення, що сприяти темповій, динамічній, артикуляцій єдності сприятиме використання методу *виконавської співпраці* та *художньо-невербального спілкування*.

Метод виконавської співпраці в контексті актуалізації ансамблевої солідарності передбачає активну взаємодію між учасниками ансамблю під час музичного виконання. Майбутні вчителі музичного мистецтва залучаються до спільної роботи над музичним матеріалом, дотримуючись принципів взаєморозуміння, спільної ритмічної стійкості, збалансованості динаміки тощо. Цей метод націлений на створення взаємопідтримки та взаємодопомоги між учасниками ансамблю, а також на вирішення спільних творчих завдань і створення єдиного цілісного музичного образу.

Художньо-невербальне спілкування є іншим методом, що сприяє актуалізації ансамблевої солідарності. Учасники ансамблю можуть використовувати не лише музичні засоби виразності, але й елементи невербальної комунікації, зокрема жести, вирази обличчя, погляди тощо, щоб підкреслити спільний характер виконання та художньо інтерпретаційний зв'язок між собою.

Отже, ансамблева солідарність передбачає відпрацювання і злагодженість рухів, гармонічне поєднання виконавських технік, ритмічну точність, чіткість артикуляції, динамічний контроль. Слід зауважити, що окрім виконавської злагодженості, обов'язковою для солідарності є психологічна готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до міжособистісної взаємодії, спільного виконання, взаєморозуміння, взаємопідтримки та спільної концентрації на музичній меті. Тобто мова йде

не про банальне ансамблеве тренування, дотримання ансамблевих «правил», а про особистісне «прийняття» кожним здобувачем вимог виконання музичного твору.

Особистісне «прийняття» вимог ансамблевого музикування є надзвичайно складним та вимагає значних психологічних зусиль, які часто пов'язані з міжособистісними аспектами взаємин. У зв'язку з цим, особливого значення набувають зусилля викладачів, спрямовані на розвиток у майбутніх учителів музичного мистецтва таких якостей, як:

- прийняття особистості Іншого: учасники ансамблю повинні навчитися приймати іншу особистість з її унікальними рисами та особливостями (мова йде про вміння бути толерантними, відкритими до інших думок, розуміти важливість різноманітності у творчому процесі);

- творча відкритість до виконавського контакту з партнером: учасники ансамблю повинні розвивати вміння знаходити спільну мову та творчий контакт зі своїми партнерами (це означає слухати, взаємодіяти, реагувати на ідеї та виконавські рішення партнерів, спільно працювати над створенням музичного образу та досягненням спільно визначеного результату);

- чітке висловлювання своїх думок під час створення виконавської концепції ансамблевого твору: комунікація та вираження власних думок є важливими аспектами ансамблевого музикування (мова йде про вміння чітко виражати свої ідеї та концепції, спільно обговорювати виконавські рішення);

- уміння домовлятися: в ансамблевій діяльності виникає необхідність узгодження та знаходження компромісів (учасники ансамблю повинні бути відкритими до творчого діалогу для того, щоб «почути» інтерпретаційні думки партнерів, а також знайти та узгодити спільний шлях до успішного виконання музичних творів).

Розвиток вищезазначених якостей є важливими для здійснення майбутньої професійної діяльності. Вчитель музичного мистецтва, на відміну від педагогів у галузі музичного мистецтва, які проводять індивідуальні

заняття, працюють з групою учнів, тому вони повинні мати глибоке розуміння соціально-психологічних аспектів колективної діяльності та вміти ефективно сприяти розвитку ансамблевої солідарності та творчого співробітництва.

Слід зазначити, що викладач у процесі актуалізації ансамблевої солідарності та формування навичок міжособистісної взаємодії є фасилітатором та керівником, який стимулює спільну діяльність, розвиває художню комунікативність, сприяє творчому самовираженню та взаємновпливу між учасниками ансамблю.

Аналізуючи особливості ансамблевого музикування, важливо розглянути питання про уніфіковану інтерпретацію музичного твору. Відомо, що ансамблеве виконання відрізняється від сольного виконавства тим, що загальна концепція інтерпретації є результатом творчості не одного, а декількох виконавців, які об'єднують свої зусилля в процесі міжособистісної взаємодії.

У контексті такої ансамблевості, розуміння та реалізація єдиної інтерпретації твору стає основною метою. Учасники ансамблю повинні працювати разом, обговорювати та узгоджувати свої виконавські рішення, проявляти взаєморозуміння, взаємоповагу та спільне «бачення» музичного образу. Кожному майбутньому вчителю музичного мистецтва слід запропонувати свій унікальний інтерпретаційний «внесок».

Здобувачі повинні розуміти, що їхнє індивідуальне виконання впливає на учасників ансамблю і, як слідство, зумовлює виникнення загального результату виконання музичного твору. Тому важливо налаштувати майбутніх фахівців на співробітництво, пояснити важливість уважного слухання один одного, а також аналізування та врахування інтерпретаційних рішень партнерів. Така міжособистісна взаємодія та спільна виконавська діяльність сприяють формуванню єдиної інтерпретації, де музичний образ втілюється через співпрацю всіх учасників ансамблю.

Єдина інтерпретація передбачає солідарне утілення художнього задуму музичного твору. Перебіг цього процесу в ансамбліста та соліста відрізняються. Зокрема, в той час як соліст може передати звучання всього твору в цілому, ансамбліст зосереджується лише на виконанні своєї партії. Але навіть якщо ансамбліст володіє досконалим знанням своєї партії, це саме по собі не робить його справжнім партнером. Справжнє солідарне партнерство виникає лише у процесі спільної роботи з іншими учасниками ансамблю.

У солідарному музичному виконанні однаково важливі дві речі: здатність емоційно «заразити» партнера своїм художнім задумом через розкриття йому свого бачення музичних образів, а також повага до задуму партнера, здатність зрозуміти й прийняти його. Слід вміти переконливо аргументувати своє інтерпретаційне бачення музичного твору.

Отже, в ансамблевому музикуванні важливими є музично-виконавська та художня комунікація, співпраця та міжособистісна взаємодія з іншими учасниками, розуміння та «прийняття» їх художніх ідей, а також ефективне транслювання своїх інтерпретаційних ідей та «бачення» виконавських рішень. Це сприяє створенню спільної музичної концепції та єдності виконавства. Міжособистісна взаємодія, повага та обмін ідеями сприяють становленню партнерства в ансамблі та реалізації задуму музичного твору.

Основою створення спільного інтерпретаційного плану в ансамблі є взаєморозуміння і злагода. В інструментальному ансамблі ця взаємодія можлива тільки тоді, коли всі учасники налаштовані на ансамблеву солідарність – чітко розуміють зв'язки між окремими партіями і вміють підпорядковувати своє виконання досягненню спільної мети. Для майбутнього вчителя музичного мистецтва-ансамбліста важливо перебудувати свою увагу: замість зосередження лише на своїй партії, він повинен активно слухати звучання інших партій в ансамблі. Тільки тоді музичний твір може бути сприйнятий слухачем у його повноті і цілісності (Zamm, Pfordresher, & Palmer, 2014).

Таке взаєморозуміння і співробітництво в ансамблі зумовлює створення гармонічного інтерпретаційного плану, де кожна партія «виконує» свою роль у формуванні загального звучання. Всі учасники ансамблю повинні бути готові відступити від індивідуального фокусування на своїй грі і акцентувати увагу на спільному звучанні та меті виконання. Це вимагає від кожного майбутнього фахівця гнучкості, толерантності та відкритості до співпраці з іншими учасниками. Тільки через таку міжособистісну взаємодію можна досягти повноти і виразності виконання музичного твору.

Слід наголосити на такому важливому аспекті ансамблевої солідарності, як синхронність.

Синхронність є результатом взаємодії, перш за все, ключових якостей ансамблю – спільного розуміння та відчуття темпу і ритмічного пульсу партнерами, що проявляється на різних рівнях, включаючи моторно-руховий, слуховий і психологічному.

Успішне досягнення синхронності в ансамблі вимагає від учасників злагодженості і злиття виконавських дій. Це означає, що кожен ансамбліст повинен бути відданий спільній меті, відчувати і реагувати на рухи і наміри своїх партнерів. Це вимагає високого рівня уваги, слухової адаптивності та розумової мобільності.

Синхронність забезпечує точність у виконанні, допомагає створити єдиний музичний образ і передати задум композитора, а також допомагає створити враження, що всі виконавці працюють як єдине ціле (Williamson, & Davidson, 2002).

На моторно-руховому рівні ансамблевого виконавства можна виділити такі аспекти синхронності: метроритмічна, артикуляційна, темпова та кінетична синхронність. Метроритмічна синхронність вимагає одночасного виконання ритмічних пульсацій і єдиного відчуття метру. Артикуляційна синхронність стосується узгодженості артикуляційних засобів, зокрема таких, як атака і затухання звуків. Темпова синхронність полягає в одночасному дотриманні темпу і збереженні стабільності швидкості

виконання. Кінетична синхронність вимагає узгодженості рухів і фізичних акцентів між ансамблістами (Zamm, Pfordresher, & Palmer, 2014).

На слуховому рівні можна виділити динамічну, тембральну та інтонаційну синхронність. Динамічна синхронність передбачає одночасну зміну сили звучання в усіх партіях ансамблю, спільне виконання динамічних нюансів і штрихів. Тембральна синхронність стосується узгодженості тембрового звучання між інструментами і голосами. Інтонаційна синхронність передбачає точність і одночасність виконання музичних інтонацій.

На психологічному рівні проявляється емоційна синхронність, яка відображає спільне відчуття і вираження емоцій у виконанні ансамблю. Це створює єдність настрою та емоційного звучання музичного твору.

Синхронність є принципом, що організує та забезпечує взаємозв'язок усіх ансамблевих музично-виконавських процесів. Це один із ключових елементів ансамблевої солідарності, що об'єднує учасників і сприяє створенню єдиного звучання та музичного образу.

Для реалізації педагогічної умови щодо актуалізації ансамблевої солідарності в нагоді стане в ході практичних ансамблевих занять використання *методів: збереження творчого балансу, виконавської симетрії та еталонних зразків.*

Метод збереження творчого балансу передбачає створення рівноваги між самовираженням кожного учасника ансамблю і спільним звучанням ансамблевого твору. Використання цього методу стимулює учасників до виявлення та розвитку своїх індивідуальних музичних характеристик та виконавського стилю, але одночасно наголошує на необхідності підпорядкування власного виконання загальному звучанню ансамблю. Учасники вчаться уважно слухати один одного, дотримуватися спільного темпу, ритму та динаміки, щоб забезпечити єдине звучання ансамблю.

Метод виконавської симетрії націлений на те, щоб учасники ансамблю налаштовувалися на максимальну синхронізацію виконавських дій з діями

партнерів. Це включає синхронне початок і закінчення фраз, однакове виконання штрихів, динамічних нюансів, артикуляції тощо. Даний метод сприяє створенню спільного музичного образу і забезпечує взаємодію між учасниками ансамблю на рівні виконавських деталей.

Метод еталонних зразків базується на вивченні ймовірних еталонних інтерпретацій ансамблевих творів відомими музикантами або ансамблями. Учасники вчать аналізувати ці інтерпретації, а також особливості та способи досягнення спільного звучання.

Четвертою умовою формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування вважаємо *спонукання до рефлексії результатів ансамблевого музикування*.

Проблема рефлексії має довгу історію, і різні її аспекти були розглянуті ще давньогрецькими філософами. Як і багато інших широко вживаних понять, поняття рефлексії має багатозначність. У етимологічних словниках рефлексію визначають як «відображення, роздуми», «внутрішнє відображення» або «звернення назад». У філософії поняття «рефлексія» виникло в часи Аристотеля, Сократа, Платона та інших, і воно вказувало на процес роздумів індивіда про те, що відбувається у його свідомості (Шинкарук, 2002, с. 556).

Поняття «рефлексія» походить від лат. *reflexio*, що означає повернення або відображення. У творах філософа і педагога Дж. Дьюї (Dewey, 1990), рефлексія трактується як складний процес, пов'язаний зі здатністю людини свідомо сприймати, оцінювати і коригувати власну діяльність в разі виявлення помилок. За словами вченого, рефлексія є важливим інструментом для подолання проблемних ситуацій та адаптації особистості до нових умов (Dewey, 1990).

А. Іващенко здійснено ретельний аналіз робіт з психології, присвячених вивченню рефлексії, і виявлено, що це поняття досліджується в декількох основних аспектах: кооперативному, комунікативному,

особистісному (Іващенко, 2015). Перші два аспекти акцентують увагу на колективних формах діяльності та взаємозв'язках у процесі спілкування, тоді як особистісний стосується індивідуальних проявів мислення і свідомості.

Ураховуючи мету нашого дослідження, звернемо увагу на комунікативний аспект рефлексивних процесів. Зокрема, І. Блохіна зазначає, що рефлексія є важливою складовою розвиненого спілкування і, що особливо важливо, міжособистісного сприйняття. «Роздум за іншу особу, здатність зрозуміти, що думають інші особи, називається рефлексією» (Блохіна, 2020). Отже, можна припустити, що важливим для успішного перебігу формування навичок міжособистісної взаємодії аналіз майбутніми вчителями музичного мистецтва, як власні результатів ансамблевого музикування, так і результати своїх партнерів.

Т. Олійник рефлексію вважає «основою особистості, яка пов'язана з «наявністю своєї точки зору», з розумінням того, що реалізувати себе можна тільки через стосунки до інших людей (автор, педагог, учень, слухач) тощо» (Олійник, 2022).

Слід зазначити, що рефлексивна діяльність в різних сферах музично-творчої практики віддзеркалює діалектичний зв'язок «внутрішнього» і «зовнішнього», що є однією з головних умов глибинної перебудови фахівця в галузі музичного мистецтва свого «Я», всіх механізмів своєї художньо-творчої самосвідомості.

Загалом, рефлексію майбутнього вчителя музичного мистецтва розглядають, як «усвідомлення власних психічних станів і процесів у широкому системному контексті, що включає оцінку музично-виконавських та музично-педагогічних ситуацій і дій, знаходження прийомів і операцій рішення завдань» (Чжан Цзінцзін, 2016).

У контексті нашого дослідження, ансамблеве музикування допомагає досягнути такі аспекти виконавської рефлексії, як інтонація, інтерпретація, виконавська майстерність тощо.

Спонування до рефлексії результатів ансамблевого музикування сприяє усвідомленню майбутніми вчителя музичного мистецтва власних виконавських дій, ефективності спільної роботи та взаємодії з партнерами ансамблю. Рефлексія дозволяє аналізувати та оцінювати якість виконання, виявляти сильні та слабкі сторони у музичній взаємодії, а також виявляти можливі шляхи вдосконалення власної гри та музичної комунікації. Даний процес спонукає здобувачів до самоаналізу та самокритики, що сприяє їх особистісному фаховому вдосконаленню та професійному розвитку. Вона розширює їхнє розуміння процесу ансамблевого музикування в цілому, роль і значення спільної роботи в ансамблі та навичок ефективної комунікації. Крім того, рефлексія розвиває важливі якості, такі як самоосвіта, саморегуляція, відповідальність та міжособистісна взаємодія з оточуючими.

Реалізація даної педагогічної умови допомагає майбутнім учителям музичного мистецтва усвідомити значення взаємодії та співпраці з партнерами по ансамблю, допоможе виявити свої сильні виконавсько-комунікативні сторони, а також визначити аспекти спілкування, які потребують подальшого вдосконалення. Здобувачі мають можливість проаналізувати свої виконавські дії, способи комунікації та впливу на партнера, виявити ефективні стратегії співпраці та спільної виконавської творчості. Це сприятиме розширенню їх професійного досвіду та збагаченню їхнього розуміння процесу міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування.

Крім того, рефлексія результатів ансамблевого музикування дозволяє майбутнім учителям музичного мистецтва стати активними учасниками свого особистісного фахового розвитку. Майбутні вчителі музичного мистецтва залучає до самоаналізу процесу гри в ансамблі, що допомагає усвідомити власні виконавські потреби, цінності та цілі. Це сприяє формуванню самостійності та самокерованості, які є важливими якостями у сучасному професійному середовищі.

Реалізація педагогічної умови щодо спонукання здобувачів до рефлексії результатів ансамблевого музикування може здійснюватися через використання різноманітних методів, таких як *рефлексивні вправи, групові дискусії, ведення музичного журналу або відеозаписів власних виконань*. Це допоможе майбутнім учителям музичного мистецтва осмислити свої дії, виявляти прогалини та успіхи в міжособистісній взаємодії з партнерами по ансамблю, а також розробити стратегії для подальшого вдосконалення ансамблевого музикування.

Спеціальними рефлексивними вправами та завданнями, які спонукатимуть майбутніх учителів музичного мистецтва до самоаналізу та саморефлексії щодо їхнього ансамблевого виконавства можуть бути такими: вправи на самостійне оцінювання ансамблевого звучання, ідентифікацію сильних та слабких сторін ансамблевої взаємодії, аналіз ефективності співпраці з партнерами тощо.

Організація групових обговорень та рефлексивних сесій серед здобувачів налаштує їх на висловлювання своїх думок, спостережень та вражень щодо ансамблевої взаємодії. Це сприятиме обміну виконавським досвідом, взаємопідтримці учасників ансамблю, обговоренню проблемних ситуацій, а також впливатиме на підвищення самооцінки та мотивації щодо формування навичок міжособистісної взаємодії.

Запис виконання ансамблю на відео дозволяє майбутнім учителям музичного мистецтва переглянути та проаналізувати своє виконання зі сторони. Це надає можливість виявити недоліки, зрозуміти, як поліпшити своє виконання ансамблевої музики, та відстежити прогрес у міжособистісній взаємодії.

Здобувачі можуть вести особистий рефлексивний журнал, в якому фіксуватимуть свої спостереження, враження та плани щодо поліпшення ансамблевої взаємодії. Це допомагає зосередитися на особистому розвитку та створює можливість для самоаналізу та самовдосконалення.

Метод *презентації перспективи ансамблевого музикування* передбачає пошук, аналіз спеціальної інформації, завдяки якій учасники ансамблю зможуть дізнатися про потенційні можливості та виклики, які чекають їх у процесі ансамблевого музикування.

Можна зробити припущення, що зазначені вище методи спонукання до рефлексії результатів ансамблевого музикування сприятимуть фаховому самовдосконаленню, професійному розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва, а також формуванню цінних навичок співпраці, комунікації та ефективної міжособистісної взаємодії у музичному колективі.

Ураховуючи вищевикладене стосовно педагогічних умов та методів формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування, а також висновків, зроблених у першому розділі дисертації та у першому параграфі другого розділу дисертацію, можна здійснити спробу створення схематичного зображення методичної моделі формування досліджуваного феномена (*Рис. 2.1*).

Отже, педагогічними умовами та методами формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування є:

створення комфортного музично-комунікативного освітнього середовища, що передбачає функціонування комплексу взаємозв'язаних об'єктів та організованих суб'єкт-суб'єктних відносин, спрямованих на формування навичок міжособистісної взаємодії на основі музично-виконавської комунікації, співпраці та партнерства в процесі ансамблевого музикування, що зумовлює виникнення в майбутніх учителів музичного мистецтва позитивних почуттів та емоційних станів (впровадження даної педагогічної умови супроводжується залученням здобувачів до виконання імпровізаційних вправ та до участі в музичних іграх і художньо-творчих проектах);

- *інтеграція індивідуальних музично-виконавських потреб та інтересів учасників ансамблю*, що зумовлює врахування особливостей розвитку виконавського апарату, музичних здібностей, інтерпретаційних можливостей здобувачів для сприяння взаєморозуміння, співпраці, творчого самовираження в процесі ансамблевого музикування, що складає основу успішної міжособистісної взаємодії (ця педагогічна умова передбачає використання методів: індивідуального підбору репертуару, конструктивного музично-виконавський фідбеку, варіативності ансамблевих пар, позиційної зміни партій);

- *актуалізація ансамблевої солідарності*, що передбачає розуміння та прийняття майбутніми вчителями музичного мистецтва своїх індивідуальних ролей у процесі ансамблевого музикування, визначення особистісного «внеску» щодо результатів міжособистісної взаємодії, налаштування на взаємопов'язаність, взаємопідтримку та спільну відповідальність за ансамблеве виконавство (впровадження педагогічної умови характеризується використанням методів: виконавської співпраці, художньо-невербального спілкування, збереження творчого балансу, виконавської симетрії, еталонних зразків;

- *спонукання до рефлексії результатів ансамблевого музикування*, що сприяє усвідомленню майбутніми вчителями музичного мистецтва значення взаємодії та співпраці з партнерами по ансамблю, виявленню особистісних сильних виконавсько-комунікативних сторін, способів впливу на партнерів, ефективних стратегій співпраці та спільної виконавської творчості, а також залученню до самоаналізу процесу гри в ансамблі, що допомагає усвідомити власні виконавські потреби, цінності та цілі (реалізація педагогічної умови супроводжується проведенням рефлексивних вправ, групових дискусій, веденням музичного журналу, створенням відеозаписів власних виконань, презентацій перспектив ансамблевого музикування).

Вважаємо, що рівні сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва характеризуються, як: високий

(конструктивна взаємодія); середній (активна взаємодія) та низький (індиферентна взаємодія).

Характеристика рівнів сформованості досліджуваного феномена, а також результати діагностувального та формувального експериментів представлено в третьому розділі даного дисертаційного дослідження.



Рис. 2.1 Методична модель формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування

Висновки до другого розділу

У другому розділі обґрунтовано методологічну основу, педагогічні умови та методичну модель формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування на основі аналізу компонентної структури навичок міжособистісної взаємодії, специфіки та особливостей ансамблевого музикування майбутніх учителів музичного мистецтва, що сприятиме формуванню досліджуваного феномена.

Обґрунтовано методологічну основу методичної моделі. Її складають: *концепція педагогіки індивідуальності*, яка покликана забезпечити гармонійний розвиток особистості майбутніх учителів музичного мистецтва з урахуванням їх унікальних рис та особливостей, а також індивідуальних виконавських інтересів, потреб, прагнень, можливостей і траєкторій фахового розвитку; *ціннісно-рефлексивний підхід*, який віддзеркалює шляхи формування ціннісно-змістових підстав музично-виконавської комунікації майбутніх учителів музичного мистецтва, ціннісного ставлення здобувачів до власної індивідуальності, конструювання ансамблево-інтерпретаційних цілей, завдань та методів їх досягнення, саморозуміння та самоприйняття з урахуванням відкритої можливості міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування; *акмеологічний підхід* вказує на необхідність створення умов для самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва, розвитку їхньої індивідуальності через спільну музичну діяльність та взаємодію з партнерами по ансамблю завдяки створенню комфортного відкритого виконавсько-творчого середовища, визначення спільної мети ансамблевого музикування та співпраці, а також формування основ культури взаємопідтримки; *інтегративний підхід* передбачає ставлення до міжособистісної взаємодії, як до засобу інтеграції індивідуальних виконавських, художньо-освітніх дій майбутніх учителів музичного мистецтва та діяльності викладачів.

Визначення змісту, структурних компонентів досліджуваного феномена, а також концептуальних наукових засад щодо його формування дозволило зробити припущення, що педагогічними принципами формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування є принципи: *активної партисипації; збереження індивідуальності; диференціації; співпраці та партнерства; взаємної відповідальності; рефлексії та самоаналізу.*

Основними педагогічними умовами формування навичок міжособистісної взаємодії визначено:

- *створення комфортного музично-комунікативного освітнього середовища*, що передбачає функціонування комплексу взаємозв'язаних об'єктів та організованих суб'єкт-суб'єктних відносин, спрямованих на формування навичок міжособистісної взаємодії на основі музично-виконавської комунікації, співпраці та партнерства в процесі ансамблевого музикування, що зумовлює виникнення в майбутніх учителів музичного мистецтва позитивних почуттів та емоційних станів (впровадження даної педагогічної умови супроводжується залученням здобувачів до виконання імпровізаційних вправ та до участі в музичних іграх і художньо-творчих проектах);

- *інтеграція індивідуальних музично-виконавських потреб та інтересів учасників ансамблю*, що зумовлює врахування особливостей розвитку виконавського апарату, музичних здібностей, інтерпретаційних можливостей здобувачів для сприяння взаєморозуміння, співпраці, творчого самовираження в процесі ансамблевого музикування, що складає основу успішної міжособистісної взаємодії (ця педагогічна умова передбачає використання методів: індивідуального підбору репертуару, конструктивного музично-виконавський фідбеку, варіативності ансамблевих пар, позиційної зміни партій);

- *актуалізація ансамблевої солідарності*, що передбачає розуміння та прийняття майбутніми вчителями музичного мистецтва своїх індивідуальних

ролей у процесі ансамблевого музикування, визначення особистісного «внеску» щодо результатів міжособистісної взаємодії, налаштування на взаємопов'язаність, взаємопідтримку та спільну відповідальність за ансамблеве виконавство (впровадження педагогічної умови характеризується використанням методів: виконавської співпраці, художньо-невербального спілкування, збереження творчого балансу, виконавської симетрії, еталонних зразків);

- спонукання до рефлексії результатів ансамблевого музикування, що сприяє усвідомленню майбутніми вчителями музичного мистецтва значення взаємодії та співпраці з партнерами по ансамблю, виявленню особистісних сильних виконавсько-комунікативних сторін, способів впливу на партнерів, ефективних стратегій співпраці та спільної виконавської творчості, а також залученню до самоаналізу процесу гри в ансамблі, що допомагає усвідомити власні виконавські потреби, цінності та цілі (реалізація педагогічної умови супроводжується проведенням рефлексивних вправ, групових дискусій, веденням музичного журналу, створенням відеозаписів власних виконань, презентацій перспектив ансамблевого музикування).

РОЗДІЛ III. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ АНСАМБЛЕВОГО МУЗИКУВАННЯ

3.1 Діагностика сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування

Діагностувальна робота з визначення загального рівня сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі музичного мистецтва у нашому дослідженні проводилася поетапно і вирішувала завдання щодо:

- розроблення критеріального апарату дослідження з урахуванням компонентної структури навичок міжособистісної взаємодії;
- обрання методів діагностики та інтерпретування даних, отриманих у ході застосування різних діагностичних процедур;
- з'ясування стану сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування в результаті педагогічного спостереження, відповідно до встановлених критеріїв та їх діагностичних показників.

Діагностика сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування здійснювалася на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», протягом 2019 – 2020 навчального року. Загальна кількість досліджуваних склала 30 осіб (здобувачі другого та третього року навчання спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)).

Констатувальний експеримент передбачав попередню пошукову роботу з метою визначення загального рівня сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі

ансамблевого музикування; розробки методів діагностики; виконання основних констатувальних процедур; обробки отриманих даних і визначення кількісних показників рівнів сформованості досліджуваного феномена.

На підставі системного аналізу результатів етапу пошуку в експериментальному дослідженні було впроваджено діагностичні процедури в рамках подальшої науково-дослідної роботи. Це відповідає меті нашого дослідження, спрямованої на виявлення загального рівня сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування. На основі аналізу було обґрунтовано критеріальний апарат дослідження як основи для проведення оцінки досліджуваних навичок. У даному контексті, критерій розглядався як ключовий показник, що віддзеркалює специфіку навичок міжособистісної взаємодії, а показник – як конкретний прояв цих навичок. Важливо зазначити, що належна увага приділяється взаємозв'язку між критерієм та показниками: якість оцінки показника залежить від його адекватності та точності відображення критерію, а обґрунтований вибір критерію визначає наукову обґрунтованість системи показників.

Зважаючи на окреслені структурні складові навичок міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування, ми конкретизуємо критерії, за якими оцінюється сформованість цих навичок.

У якості першого критерію розглянута *міра мотиваційної спрямованості на емоційно-ціннісне сприйняття міжособистісної взаємодії* (що відповідає емоційно-вольовому компоненту навичок міжособистісної взаємодії). Критерій належить до важливих аспектів через вагомий вплив мотиваційної спрямованості на формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування. Критерій дає змогу визначити рівень зацікавленості здобувачів залучатися до міжособистісної взаємодії, оцінити активність, яку майбутні фахівці проявляють під час міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування, а також рівень їх емоційної відкритості.

Перший критерій характеризується такими показниками:

- потреба в емоційному сприйнятті міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування;
- прагнення до участі в міжособистісній взаємодії та обміну емоціями;
- ціннісне ставлення до міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування.

Наступним критерієм є *ступінь здатності до вільного оперування навичками в галузі ансамблевого музикування в процесі міжособистісної взаємодії*. Критерій відповідає музично-виконавському компоненту і визначає ступінь виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що віддзеркалює рівень сформованості навички грамотного ансамблевого виконавства. Його показниками є:

- грамотність виконання ансамблевої музики;
- виконавська гнучкість у процесі ансамблевого музикування;
- доцільність вибору засобів міжособистісної взаємодії у процесі ансамблевого музикування.

Художньо-комунікативному компоненту відповідає критерій *міра міжособистісної конгруентності художньо-комунікативних дій*. Він дозволяє визначити готовність здобувачів до художньої комунікації під час міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування та характеризується такими показниками:

- синхронізація емоційності виконання ансамблевої музики;
- спільне виконавське тлумачення музичного образу ансамблевого твору;
- міжособистісна адаптивність до партнерів по ансамблю.

Останнім критерієм є *ступінь здатності до ефективної організації міжособистісної взаємодії та продуктивного аналізу результатів ансамблевого музикування*. Даний критерій відповідає результативно-організаційному компоненту навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування і

вимірює здатність здобувачів до діагностування якості виконання ансамблевої музики з метою осмислення результатів виконавської діяльності та визначення шляхів планування, координації та виконання завдань в ансамблі. Цей критерій характеризується такими показниками:

- адекватність оцінювання результатів міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування;
- обґрунтованість та аргументованість оцінки результатів міжособистісної взаємодії;
- міжособистісна координованість щодо планування та реалізації процесу ансамблевого музикування.

Узагальнене співвідношення компонентів та критеріїв навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування представлено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

**Критеріальний апарат дослідження стану сформованості
навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного
мистецтва в процесі ансамблевого музикування**

Компоненти	Критерії	Показники
Емоційно-вольовий	Міра мотиваційної спрямованості на емоційно-ціннісне сприйняття міжособистісної взаємодії	потреба в емоційному сприйнятті міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування
		прагнення до участі в міжособистісній взаємодії та обміну емоціями
		ціннісне ставлення до міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування

Музично-виконавський	Ступінь здатності до вільного оперування навичками в галузі ансамблевого музикування в процесі міжособистісної взаємодії	грамотність виконання ансамблевої музики
		виконавська гнучкість у процесі ансамблевого музикування
		доцільність вибору засобів міжособистісної взаємодії у процесі ансамблевого музикування
Художньо-комунікативний	Міра міжособистісної конгруентності художньо-комунікативних дій	синхронізація емоційності виконання ансамблевої музики
		спільне виконавське тлумачення музичного образу ансамблевого твору
		міжособистісна адаптивність до партнерів по ансамблю
Результативно-організаційний	Ступінь здатності до ефективно організації міжособистісної взаємодії та продуктивного аналізу результатів ансамблевого музикування	адекватність оцінювання результатів міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування
		обґрунтованість та аргументованість оцінки результатів міжособистісної взаємодії
		міжособистісна координованість щодо планування та реалізації процесу ансамблевого музикування

Для проведення діагностики стану сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування були використані різноманітні методи дослідження, такі як-от: педагогічне спостереження, опитування, анкетування, експертні оцінки, аналіз результатів ансамблевої діяльності здобувачів.

У проведеному констатувальному експерименті використовувалася трьохбальна шкала оцінювання. Воно відбувалося відповідно до рівня точності у відповідях, кількості завдань, що були успішно виконані, ступеня активності під час ансамблевого музикування, а також відповідно до критеріїв оцінки конкретних завдань.

Для оцінки стану сформованості досліджуваного феномена за першим критерієм – *міри мотиваційної спрямованості на емоційно-ціннісне сприйняття міжособистісної взаємодії* – використовувалися такі методи: педагогічне спостереження, групові дискусії, фокус-групи та анкетування.

Зокрема, для визначення рівня сформованості навичок міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування за першим і другим показниками цього критерію – *потреба в емоційному сприйнятті міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування; прагнення до участі в міжособистісній взаємодії та обміну емоціями* – було обрано такі методи.

Анкетування. Було складено анкету (*Додаток А*) із запитаннями, спрямованими на визначення ставлення здобувачів до аспектів емоційної взаємодії в ансамблі. Запитання стосувалися їхніх потреб у співучасті, визначенні ролі емоцій в музичній діяльності та мотивації для взаємодії з іншими учасниками ансамблю.

Результати анкетування щодо ставлення здобувачів до аспектів емоційної взаємодії в ансамблі вказують на середній рівень сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування. Опитування дозволило з'ясувати таке.

Більшість здобувачів вважають емоційну взаємодію важливим аспектом успішного ансамблевого музикування. Деякі майбутні вчителів музичного мистецтва відзначили, що іноді їм бракує навичок вираження своїх емоцій та художнього співпереживання іншим.

Майже 60% здобувачів розуміють важливість емоцій в музиці і вважають, що вони додають виразності виступам. Деякі висловили думку про те, що мають труднощі в емоційному вираженні змісту музичного твору під час виступів та взаємодії з іншими.

Анкетування продемонструвало, що мотивація відіграє важливу роль для міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва з іншими учасниками ансамблю. У відповідях було зазначено, що це допомагає покращити виконавську якість виступу. Деякі здобувачі вказали, що стикаються з труднощами щодо художньо-інтерпретаційного взаєморозуміння з іншими членами ансамблю.

Слід зазначити, що були відповіді, в яких майбутні фахівці висловилися про певну сором'язливість або невпевненість у процесі міжособистісної взаємодії через емоційну невпевненість.

Загалом, результати анкетування засвідчують, що більшість здобувачів розуміють важливість емоційної складової міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування, але слід наголосити на тому, що деякі потребують підтримки під час залучення до виразного художньо-інтерпретаційного спілкування.

Спостереження. Було проведено педагогічне спостереження за майбутніми вчителями музичного мистецтва під час ансамблевих занять та/або виступів. Відбувалося оцінювання їхньої активності в емоційних проявах під час виконання, реакціях на музичні імпровізації та інші показники, які свідчили про емоційний зв'язок з іншими учасниками. Проводилася також оцінка активності здобувачів у вираженні емоцій, участі в обміні жестами, поглядами та іншими засобами міжособистісної взаємодії.

Спостереження дало змогу виявити певні проблеми, які стосувалися емоційної взаємодії та спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва з іншими учасниками ансамблю. Зокрема такі.

Деякі здобувачі не проявляли достатньо виразності та емоційну процесі ансамблевого музикування. Вони були занадто зосереджені на технічних аспектах гри, що обмежувало міжособистісну взаємодію через виконавство. Тільки невелика кількість майбутніх учителів музичного мистецтва (близько 16 %) демонстрували ставлення до ансамблевого музикування, як до мови емоцій, яку можна використовувати для міжособистісного спілкування та вираження почуттів.

50% майбутніх учителів музичного мистецтва були недостатньо активними щодо міжособистісної взаємодії з партнерами по ансамблю, що знижувало ефективність спільної виконавської роботи.

Обмежене вираження емоцій через музику: Деякі студенти можуть виявляти обмежене вираження емоцій через музику та не завжди вдаються до музики для виразу своїх почуттів та емоцій.

Групові дискусії. Відбулася організація групових обговорень на тему важливості емоційної взаємодії в музичному ансамблі. Це дозволило отримати більш глибоке розуміння ставлення здобувачів та їхніх думок щодо цього аспекту.

Проведення групових обговорень на тему важливості емоційної взаємодії в музичному ансамблі було важливим кроком для з'ясування ставлення та думок здобувачів. Проте під час цих обговорень виявилися певні проблеми. Зокрема, деякі майбутні вчителі музичного мистецтва розказали про те, що «бояться» вільно виражати свої емоції через музику перед іншими. Вони соромитися виражати свої почуття в музичному контексті або хвилювалися через те, що їх емоційні прояви будуть неправильно сприйняті.

Серед здобувачів існувала неоднозначність щодо того, наскільки важливо виражати емоції у процесі ансамблевого музикування. Деякі

вважали, що це дуже важливо для створення спільного музичного досвіду, в той час як інші вбачали це як менш важливий аспект художньо-інтерпретаційної діяльності.

Було обговорено й питання страху перед можливою критикою та оцінкою з боку інших учасників ансамблю. Певні майбутні вчителі музичного мистецтва соромилися виражати емоції через страх перед негативними коментарями.

Багато здобувачів (близько 75 %) висловили думки щодо важливості створення комфортної атмосфери/середовища для вираження емоцій та продуктивної міжособистісної взаємодії у процесі ансамблевого музикування, проте вони шукали практичні способи досягнення цієї мети. Деякі здобувачі висловили потребу в психологічній підтримці та практичних порадах щодо того, як подолати бар'єри щодо вираження емоцій у музиці.

Для визначення рівня сформованості навичок міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування за третім показником критерію міра мотиваційної спрямованості на емоційно-ціннісне сприйняття міжособистісної взаємодії – *ціннісне ставлення до міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування* – було використано такі методи діагностики: фокус-групи та інтерв'ю.

Організація фокус-груп щодо важливості емоційної взаємодії в музичному ансамблі надала глибше розуміння ставлення та думок здобувачів щодо цього аспекту. Організатори спостерігали за динамікою дискусій, виявляли основні теми та погляди, які були виразними серед майбутніх учителів музичного мистецтва. Важливими результатами були такі висновки та спостереження.

Більшість здобувачів підкреслили важливість емоційної взаємодії в ансамблі для створення спільної художньої інтерпретації музичного твору. Вони погоджувалися, що музика може бути більш виразною, коли учасники ансамблю спільно відчують та виражають емоції.

Майбутні вчителі музичного мистецтва обговорювали, як важливо підтримувати одне одного емоційно під час виступів. Було висловлено думки, що це допомагає подолати страх та сприяє кращій музичній взаємодії.

Обговорення також включали роздуми про те, як виразність в музиці пов'язана з емоційною взаємодією. Студенти вказували, що можуть виразити свої емоції через музику, і це додає музичному виконанню глибину.

Учасники фокус-груп розкривали свої особисті переживання та мотивацію для участі в ансамблі. Багато з них зазначили, що радість від спільного музикування та співпереживання є суттєвим чинником, що підтримує їхню участь.

Важливим було сприйняття здобувачами спільної відповідальності за ансамблеве виконання. Вони виказували бажання бути активними учасниками міжособистісної взаємодії та спільного творчого процесу.

З метою з'ясування ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування було проведення інтерв'ювання. На питання щодо того, як здобувачі оцінюють важливість міжособистісної взаємодії в роботі ансамблю, було отримано відповіді, які, в цілому, вказували на розуміння опитуваних важливості такої взаємодії. Майбутні фахівці зазначали, що це створює сприятливий емоційний клімат та впливає на якість виконання.

На питання про емоційні аспекти музики, які особливо цікаві здобувачам в контексті взаємодії з іншими учасниками ансамблю, було отримано, зокрема такі відповіді: «Нас цікавить можливість виразити емоції під час виконання та спільної музичної діяльності...», «Емоції додають глибину інтерпретації музичних творів...».

На питання: «Як ви можете схарактеризувати свою роль у створенні емоційно насиченої атмосфери під час ансамблевого музикування?» було отримано відповіді: «Вважаємо, що наша роль полягає в тому, щоб передавати свої емоції через музику і взаємодію з іншими учасниками...», «Ми прагнемо створити атмосферу взаєморозуміння і співпереживання...».

Майбутні вчителі музичного мистецтва в інтерв'ю оцінили свою готовність до емоційної міжособистісної взаємодії з іншими учасниками ансамблю як таку, що має базовий рівень сформованості. Деякі опитувані зазначили, що прагнуть вдосконалювати ці навички.

Проведене інтерв'ювання свідчить про те, що здобувачі розуміють важливість міжособистісної взаємодії в ансамблі, але потребують додаткової допомоги у формуванні цих навичок для більш ефективної спільної музичної діяльності.

Результати діагностики сформованості навичок міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування за критерієм міра мотиваційної спрямованості на емоційно-ціннісне сприйняття міжособистісної взаємодії запропоновано в таблиці 3.2.

Діагностика сформованості навичок міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування за критерієм «міра мотиваційної спрямованості на емоційно-ціннісне сприйняття міжособистісної взаємодії»

Таблиця 3.2

№	Показники	Рівні					
		високий		середній		низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	потреба в емоційному сприйнятті міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування	5	16,7	16	53,3	9	30,0
2	прагнення до участі в міжособистісній взаємодії та обміну емоціями	3	10,0	13	43,3	14	46,7
3	ціннісне ставлення до міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування	8	26,7	17	56,6	5	16,7
4	Середній показник у %	13,3		46,7		40,0	

Отримані результати вказують на необхідність проведення спеціальних заходів для стимулювання мотивації для активного прагнення та участі майбутніх учителів музичного мистецтва в міжособистісній взаємодії в процесі ансамблевого музикування.

Для діагностики стану сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування за другим критерієм, що передбачало визначення ступеня здатності до вільного оперування навичками в галузі ансамблевого музикування, було використано методи спостереження за виконавською діяльністю, аналізування відеозаписів ансамблевих виступів, а також методи професійної експертизи.

Визначення сформованості досліджуваного феномена за показником – грамотність виконання ансамблевої музики – відбувалось через аудіювання та аналіз результатів ансамблевого музикування здобувачів, зокрема «живих» виступів та відеозаписів гри в ансамблі. До аналізу залучалися викладачі та аспіранти в межах лабораторії «Інновації мистецької освіти».

Спершу, здобувачі виконували ансамблеві твори в початкових аудиторіях та «живою» аудиторією. Виступи ретельно записувалися на відео та аудіо. Це створило можливість зафіксувати реальні результати їхнього виконання під час виступів. Отримані відеозаписи та аудіозаписи були зібрані та організовані в каталог для подальшого аналізу.

Викладачі та аспіранти в лабораторії «Інновації мистецької освіти» оцінювали виконання ансамблевої музики, враховуючи такі аспекти виконання, такі як: точність інтонації, ритмічна стійкість, динаміка, артикуляція, виразність виконання, техніка гри тощо. Після оцінювання результатів було проаналізовано та узагальнено дані.

Результати аналізу були обговорені з майбутніми вчителями музичного мистецтва. Вони мали можливість оцінити свої власні виступи, порівняти їх з оцінками викладачів та аспірантів і визначити шляхи для покращення міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування. Такий підхід

дозволив провести об'єктивну оцінку грамотності виконання ансамблевої музики та здобути важливі дані для дослідження проблеми формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва.

Під час перегляду відеозаписів відбувалося уважне спостереження за виконавською адаптивністю здобувачів, тобто аналізувалися ансамблеві реакції (їх швидкість, актуальність, зумовленість тощо) на гру партнерів-учасників ансамблю. Таким чином оцінювалась здатність майбутніх учителів музичного мистецтва до вільного оперування знаннями, вміннями та навичками в галузі ансамблевого музикування в процесі міжособистісної взаємодії.

Під час фіксації результатів спостережень викладачі та аспіранти використовували рейтингову шкалу та описові коментарі для оцінки рівня виконавської гнучкості.

Майбутніх учителів музичного мистецтва було розділено на пари та запропоновано вільно імпровізувати на задану тему / або за певним структурним планом. Викладачі спостерігали за тим, як здобувачі реагують на гру партнера, адаптують свою гру та «спілкуються» музично, проявляють себе в музичному ансамблюванні від час міжособистісної взаємодії.

Одним із способів діагностики міри сформованості виконавської гнучкості у процесі ансамблевого музикування було залучення майбутніх фахівців до зміни виконавських ролей. Викладачами була надана можливість випробувати різні музичні ролі в ансамблі. Наприклад, відбувався «обмін» партіями. Вокалісти здійснювали спробу опанувати фортепіанну партію в полегшеному перекладі, інструменталісти – виконати вокальну партію. Інструменталістам таке завдання було виконати легше.

Здобувачам було запропоновано спеціально змінювати характер гри в середині композиції – від легкого і граціозного до масивного та енергійного. При цьому проводилося спостереження за тим, наскільки ефективно майбутні вчителі музичного мистецтва можуть змінювати стиль гри.

Під час виконання вищеописаних завдань відбувалася фіксація того, як майбутні фахівці взаємодіють між собою, як реагують на зміни та наскільки швидко можуть адаптуватися до нових обставин гри.

Визначення адекватності вибору здобувачами засобів міжособистісної взаємодії під час ансамблевого музикування передбачало аналіз відеозаписів. Паралельно відбувалося інтерв'ю. Майбутнім учителям музичного мистецтва ставилися запитання щодо їхнього вибору засобів міжособистісної взаємодії в ансамблевому контексті. Це допомогло в оцінці розуміння здобувачами вибору та адекватність цього вибору.

Результати діагностики сформованості навичок міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування за критерієм «ступінь здатності до вільного оперування навичками в галузі ансамблевого музикування в процесі міжособистісної взаємодії» дозволили констатувати, що в майбутніх учителів музичного мистецтва є проблеми з грамотним та гнучким виконанням ансамблевої музики. Існує також проблема із доцільним вибором засобів міжособистісної взаємодії у процесі ансамблевого музикування.

Близько 40% майбутніх учителів музичного мистецтва «бракувало» виконавської техніки, виразності та здатності «вільно» обирати музичні рішення під час виконання ансамблевої музики.

Іншою проблемою виявилася відсутність гнучкості у виборі навичок під час ансамблевого музикування. Здобувачі проявили «схильність» до використання одних і тих самих виконавських прийомів без належного адаптування до ситуації або партнерів по ансамблю. Також близько 40% майбутніх фахівців виявилися не готовими до доцільного вибору засобів міжособистісної взаємодії. Це віддзеркалювалося у виборі невідповідних динамічних, темпових, артикуляційних засобів музичної виразності, які не відповідають ансамблевому контексту.

Результати діагностики сформованості навичок міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування за критерієм «ступінь

здатності до вільного оперування навичками в галузі ансамблевого музикування в процесі міжособистісної взаємодії»

Діагностика сформованості навичок міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування за критерієм «ступінь здатності до вільного оперування навичками в галузі ансамблевого музикування в процесі міжособистісної взаємодії»

Таблиця 3.3

№	Показники	Рівні					
		високий		середній		низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	грамотність виконання ансамблевої музики	8	26,7	7	23,3	5	16,7
2	виконавська гнучкість у процесі ансамблевого музикування	15	50,0	11	46,7	12	40,0
3	доцільність вибору засобів міжособистісної взаємодії у процесі ансамблевого музикування	5	16,7	13	43,3	12	40,0
4	Середній показник у %	16,7		43,3		40,0	

Визначення загального рівня сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування за критерієм «міра міжособистісної конгруентності художньо-комунікативних дій» відбувалося в такі способи.

Експерти-викладачі переглядали відеозаписи або слухали виступи ансамблів offline. Під час прослуховування було звернено увагу на такі аспекти, як синхронізація виконання, спільна експресія, взаємодія у реакціях на зміни у виконанні, виразність виконання та загальний характер музичної комунікації тощо.

Було констатовано таке. Проблемною виявилася моторно-рухова синхронізація виконання ансамблевої музики, зокрема, майбутні вчителі музичного мистецтва з утрудненням досягали єдності метра, ритму та артикуляції. Також з'ясувалося, що вдосконалення потребують навички узгодженості звучання, інтонації, тембру та динаміки. Окрім цього, було звернено увагу на те, що в більшості здобувачів майже відсутній досвід якісної слухової та емоційної синхронізації звучання ансамблевого виконання. Це зумовило виникнення проблем щодо налагодження міжособистісної взаємодії та визначення єдиної концепції виконання ансамблевого твору.

Майбутні вчителі музичного мистецтва брали участь у структурованих інтерв'ю (*Додаток Б*), в яких вони висловлювали свої емоційні реакції на ансамблевий виступ і міжособистісну взаємодію з іншими учасниками.

Відповіді здобувачів свідчать про те, що існують певні проблеми щодо синхронізації емоційності виконання ансамблевої музики. Наведемо деякі з отриманих відповідей.

Відповідь здобувачки М.: «Під час виступу я відчувала себе дуже зосередженою на своїй грі. Моя мета була зіграти всі ноти правильно і з технічною точністю. На жаль, я не враховувала емоційний стан свого партнера по ансамблю».

Відповідь здобувача О: «Емоції «вибухали» в мене під час виступу, і я відчував радість від ансамблевої гри. Але інколи мої емоції були занадто сильними, і це, мабуть, вплинуло на мою здатність слухати і реагувати на інших».

Відповідь здобувачки А.: «Мені було важко взаємодіяти зі своїм партнером. Мені здається, що спільне виконання ансамблевої музики зазнає проблем через відсутність емоційного міжособистісного контакту».

Відповідь здобувачки О.: «Під час виступу я відчувала, що ми створюємо дуже емоційно заряджену атмосферу. Але інколи ця емоційність

була непослідовною, і ми не завжди реагували однаково на зміни в музиці. Це робило нашу гру менш об'єднаною».

Результати відповідей майбутніх учителів музичного мистецтва дають змогу зробити такі висновки. Близько 40,0% здобувачів зосереджено на технічних аспектах ансамблевої гри, зокрема на таких, як точність і технічна вправність. Це обмежує їхню здатність емоційно взаємодіяти з іншими учасниками ансамблю, оскільки є занадто зафіксованими на виконавських деталях.

Деякі майбутні фахівці зазначили, що їхні емоції під час виступу були дуже сильними. Це є причиною того, що відбувається своєрідна втрата контролю над своєю грою, тому складно стає адекватно емоційно реагувати на виконавство партнера по ансамблю.

Слід констатувати, що існують певні проблеми в синхронізації емоційності виконання ансамблевої музики серед здобувачів. Ці проблеми зумовлені незбалансованою увагою до технічних та емоційних аспектів гри, надмірною емоційністю, труднощами у міжособистісній взаємодії під час зміни характеру музики.

Визначення якості спільного виконавського тлумачення музичного образу ансамблевих творів відбувалося в результаті залучення майбутніх учителів музичного мистецтва до участі в музичних іграх. Здобувачам було запропоновано спеціальні імпровізаційні сесії, в яких майбутні фахівці повинні були реагувати на дії один одного та взаємодіяти, щоб створити спільний музичний образ. Спочатку відбувалася підготовка до імпровізації: Здобувачам викладачі надавали вказівки та вправи для підготовки до імпровізації. Здобувачі розподілялися на групи. Імпровізаційна сесія розпочиналася з повідомлення завдання щодо створення певного заданого музичного образу. Це було абстрактним завданням, наприклад, пропонувалося передати радість або сум, або конкретну музичну сцену. Здобувачі залучалися до ансамблевого імпровізаційного процесу, творчо взаємодіяли один з одним, створюючи музичний образ. Дозволялося

залучатися не тільки до гри на музичному інструменті, але й використовувати власний голос та рухи, щоб виразити обрану емоцію або образ. У цьому процесі більшість майбутніх учителів музичного мистецтва намагалися слухати один одного, реагувати на музику партнерів та спільно творити імпровізацію.

По завершенню імпровізаційної сесії здобувачі мали можливість обговорити свої враження та спостереження. Зокрема, вони залучалися до обговорення того, як вони співпрацювали, чи вдалося їм передати певну емоцію, характер тощо, та як вони могли б поліпшити свої навички міжособистісної взаємодії.

Під час обговорення результатів імпровізаційних сесій було виявлено кілька проблем, пов'язаних з міжособистісною взаємодією та спільною музичною імпровізацією:

Багато майбутніх учителів музичного мистецтва відчували складність у слуханні та ефективній реакції на виконавські дії своїх партнерів. Це зумовило неконсистентність ансамблевої музичної імпровізації.

Деякі здобувачі відчували «важкість» у визначенні спільної музичної мети у створенні музичного образу. Вони мали різні ідеї щодо напрямку імпровізації, що призвело до дисонансу в музичному спілкуванні.

Слід звернути увагу на той факт, що близько 50% майбутніх фахівців хоча і виконували імпровізації для виразу емоцій або на музичному інструменті, або голосом, недостатньо використовували невербальні засоби, такі як жести, міміка та рухи, для підсилення спільної музичної міжособистісної взаємодії. Здобувачі також виявили труднощі у спільній імпровізаційній інтерпретації. Це було пов'язано з відмінним розумінням художньо-інтерпретаційних деталей.

Міра міжособистісної адаптивності до партнерів визначалася на основі аналізу виконання ансамблевої музики майбутніми вчителями музичного мистецтва. Виступи здобувачів записувалися на відео, і після виступів проводився аналіз. Основний акцент робився на тому, як здобувачі

адаптували свою гру та взаємодіяли під час виконання. Аналіз відеозаписів дозволяв виявити конкретні аспекти адаптивності.

Під час визначення міри міжособистісної адаптивності до партнера по ансамблю виявилися різні проблеми та труднощі. Деякі майбутні вчителі музичного мистецтва виявляли недостатню гнучкість у виконавських рішеннях. Вони проявляли прагнення залишатися в межах власного стилю гри, без прояву адаптивності до виконавського стилю інших учасників.

Не всі здобувачі мали досконалі навички слухання та реагування на гру інших. Це могло зумовити виникнення невідповідності музичних засобів виразності. Близько 16 % майбутніх учителів музичного мистецтва були «замкнутими у собі» та не намагалися спілкуватися, взаємодіяти з партнерами щодо виконавських рішень.

Засоби діагностики допомогли ідентифікувати ці проблеми та надали можливість спільно обговорити та шукати рішення для поліпшення міжособистісної адаптивності учасників ансамблю.

Результати діагностувальної роботи щодо визначення загального рівня сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування подано в Таблиці 3.4.

Діагностика сформованості навичок міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування за критерієм «Міра міжособистісної конгруентності художньо-комунікативних дій»

Таблиця 3.4

№	Показники	Рівні					
		високий		середній		низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	синхронізація емоційності виконання ансамблевої музики	6	20,0	18	60,0	6	20,0

2	спільне виконавське тлумачення музичного образу ансамблевого твору	6	20,0	16	53,3	12	40,0
3	міжособистісна адаптивність до партнерів по ансамблю	4	13,3	12	40,0	14	46,7
4	Середній показник у %	13,3		46,7		40,0	

Визначення загального рівня сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва за критерієм «ступінь здатності до організації міжособистісної взаємодії та продуктивного аналізу результатів ансамблевого музикування відбувалася в такий спосіб. Спочатку визначалась адекватність оцінювання здобувачами результатів міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування. Для цього було використано методи спостереження й самооцінювання, бесіди та опитування. Програма самооцінювання передбачала створення «Музичних портфелів», в яких майбутні фахівці документували свій прогрес у виконанні ансамблевих творів. У портфелі додавались відеозаписи занять, а також відгуки на власні виступи та виступи інших учасників ансамблів. Викладачі-експерти аналізували інформацію для визначення прогресу та адекватності оцінювання здобувачами результатів ансамблевого музикування. Майбутні фахівці робили спроби щодо оцінювання свого власного рівня сформованості здатності до міжособистісної взаємодії з партнером у процесі ансамблевого музикування, а також рівень сформованості цієї здатності в партнера. Викладачі залучалися до порівняння цих самооцінок з їхніми власними спостереженнями та оцінками.

Під час визначення адекватності оцінювання здобувачами результатів міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування було звернено увагу на те, що самооцінки не завжди підкріплювалися об'єктивними міркуваннями. Майбутні вчителі музичного мистецтва виражати свої думки та враження без чіткого аналізу конкретних аспектів їхнього виступу, зокрема аспекту міжособистісної взаємодії.

Обґрунтованість та аргументованість оцінки результатів міжособистісної взаємодії оцінювалася такими методами: спостереження, групові дискусії та обговорення, порівняння.

Майбутнім учителям музичного мистецтва було запропоновано взяти участь у групових дискусіях щодо обговорення результативності міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування та планування й організації ансамблевих репетицій (*Додаток В*).

Результати відповідей здобувачів засвідчили існування певних проблем. Зокрема, майбутні фахівці відмітили, що існує недостатня чіткість у художньо-виконавської комунікації під час репетицій, а це, в свою чергу, впливає на розуміння взаємних із партнером по ансамблю інтерпретаційних очікувань та спільних виконавських цілей.

Близько 40% майбутніх учителів музичного мистецтва вказали на проблеми з визначенням конкретного плану репетицій. Було зазначено, що репетиції не завжди мають чіткий план або структуру, а це, у свою чергу, зумовлює зайву витрату часу і недосягнення максимального результату міжособистісної взаємодії під час репетицій.

Викладачами-експертами було розроблено критерії для оцінки ансамблевих виступів, в яких було наголошено на аспект міжособистісної взаємодії. Здобувачі порівнювали свої виконавські досягнення з цими стандартами та аргументували, як вони відповідають визначеним критеріям. Також майбутнім учителям музичного мистецтва було запропоновано залучитися до обміркування шляхів покращення результатів міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування.

Результати спостереження засвідчили, що більшість здобувачів надавали загальні або необґрунтовані відповіді під час порівняння свого виконання зі стандартами. Утруднення викликало наведення конкретних прикладів або деталей, щоб обґрунтувати свої оцінки. Причиною цього стала опора на свої особисті відчуття та емоції під час оцінювання свого виступу, а не на об'єктивні запропоновані критерії. Наприклад, майбутні вчителі музичного

мистецтва висловлювались про те, що «вони відчували себе добре» під час ансамблевого виступу, але це не є конкретним аргументом.

Лише 10% здобувачів мали конкретні пропозиції для покращення міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування. Більшість діагностованих могли вказати на проблеми, але не пропонували конкретних шляхів їх вирішення.

Для визначення міри міжособистісної координованості щодо планування та реалізації процесу ансамблевого музикування здобувачі залучалися для розробки планів щодо виконання ансамблевого твору. План складався з розподілу партій, розробки графіку репетицій. Викладачі аналізували ці плани на предмет логічності та збалансованості, відвідували репетиції ансамблів, спостерігати за співпрацею між учасниками та взаємодією під час прийняття спільних інтерпретаційних рішень.

Для оцінювання рівня сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва здатності до конструктивного спілкування, вирішення конфліктів та відкритості до виконавсько-творчої ініціативи і співпраці викладачами проводилося інтерв'ювання (*Додаток Г*).

Близько 60% учасників інтерв'ю не надавали конкретних прикладів або обґрунтувань своїх відповідей на питання про спілкування та вирішення конфліктів. Вони відповідали загальними фразами або узагальнювальними фразами. Здобувачі не демонстрували розуміння конструктивних стратегій спілкування, таких як активне слухання, вираження власних почуттів і потреб тощо. Це зумовлене, зокрема, недостатністю досвіду або навичок у вирішенні конфліктів.

Результати діагностики сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування за четвертим критерієм «ступінь здатності до ефективної організації міжособистісної взаємодії та продуктивного аналізу результатів ансамблевого музикування» подано в таблиці 3.5.

Діагностика сформованості навичок міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування за критерієм «ступінь здатності до ефективної організації міжособистісної взаємодії та продуктивного аналізу результатів ансамблевого музикування»

Таблиця 3.5

№	Показники	Рівні					
		високий		середній		низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	синхронізація емоційності виконання ансамблевої музики	2	6,7	18	60,0	10	33,3
2	спільне виконавське тлумачення музичного образу ансамблевого твору	2	6,7	12	40,0	16	53,3
3	міжособистісна адаптивність до партнерів по ансамблю	1	3,3	11	36,7	18	60,0
4	Середній показник у %	6,7		40,0		53,3	

Після аналізу результатів усіх вищезазначених методів діагностики сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування стало можливим визначити якісні рівні сформованості навичок міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування, відповідно до критеріїв та їх показників: високий, середній, низький, які відповідали конструктивній, активній та індіферентній міжособистісній взаємодії.

Високий рівень (конструктивна взаємодія) характеризується: усвідомленням прагненням майбутніми вчителями музичного мистецтва до участі в міжособистісній взаємодії в процесі ансамблевого музикування, що супроводжується проявом та обміном емоцій із партнером; грамотним виконанням ансамблевої музики, проявом виконавської гнучкості та доцільного вибору засобів міжособистісної взаємодії у процесі ансамблевого

музикування; високим ступенем емоційної синхронності виконання та міжособистісної адаптивності до партнерів по ансамблю під час спільного виконавського тлумачення музичного образу; адекватним оцінюванням результатів міжособистісної взаємодії, що супроводжується обґрунтованістю та аргументованістю, проявом міжособистісної координованості щодо планування та реалізації процесу ансамблевого музикування.

Середній рівень (активна взаємодія) визначається недостатнім проявом прагнення до участі в міжособистісній взаємодії в процесі ансамблевого музикування, що супроводжується нестабільним проявом та обміном емоцій із партнером; не достатньо грамотним виконанням ансамблевої музики, епізодичним проявом виконавської гнучкості та доцільного вибору засобів міжособистісної взаємодії у процесі ансамблевого музикування; середнім ступенем емоційної синхронності виконання та міжособистісної адаптивності до партнерів по ансамблю під час спільного виконавського тлумачення музичного образу. Майбутні вчителі музичного мистецтва адекватно оцінюють результати міжособистісної взаємодії, але їм бракує обґрунтованості та аргументованості. Планування та реалізація процесу ансамблевого музикування супроводжується недостатньою міжособистісною координованістю.

Низький рівень (індиферентна взаємодія) характеризується відсутністю прагнення до участі в міжособистісній взаємодії в процесі ансамблевого музикування. Виконання ансамблевої музики відбувається без прояву та обміну емоціями із партнером, із значною кількістю помилок, з відсутністю виконавської гнучкості та доцільного вибору засобів міжособистісної взаємодії у процесі ансамблевого музикування, а також емоційної синхронності виконання та міжособистісної адаптивності до партнерів по ансамблю. Майбутні вчителі музичного мистецтва не здатні адекватно оцінити результати міжособистісної взаємодії.

Загальні кількісні результати діагностувальної роботи констатували перевагу низького та середнього рівнів сформованості навичок

міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування. Отримані дані представлено в таблиці 3.6 та на рисунку 3.1.

Стан сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування

Таблиця 3.6

№	Критерії	Рівні					
		високий		середній		низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Міра мотиваційної спрямованості на емоційно-ціннісне сприйняття міжособистісної взаємодії	4	13,3	14	46,7	12	40,0
2	Ступінь здатності до вільного оперування навичками в галузі ансамблевого музикування в процесі міжособистісної взаємодії	5	16,7	13	43,3	12	40,0
3	Міра міжособистісної конгруентності художньо-комунікативних дій	3	10,0	14	46,7	13	43,3
4	Ступінь здатності до ефективної організації міжособистісної взаємодії та продуктивного аналізу результатів ансамблевого музикування	2	6,7	12	40,0	16	53,3
5	Середній показник у %	10,0		43,3		46,7	

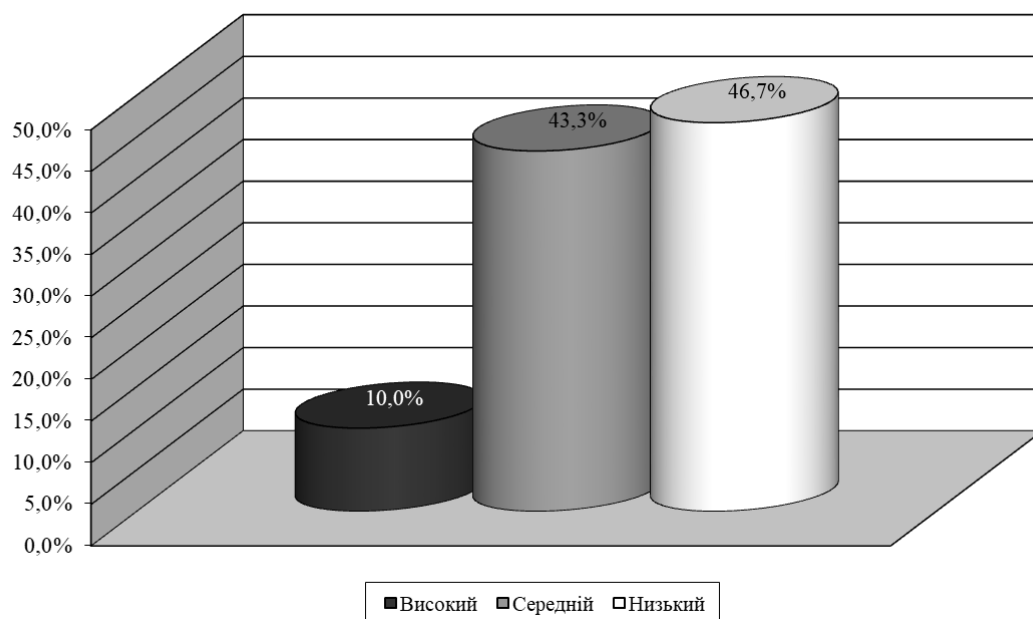


Рис. 3.1 Рівні сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування

3.2 Експериментальна перевірка ефективності методики формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування

Формувальний експеримент включав у себе використання різноманітних організаційних методів та форм, спрямованих на реалізацію визначених педагогічних умов для формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування. В ході експерименту ставилися такі основні завдання:

- апробування методики формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування;
- моніторинг та аналіз динаміки формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування;

- проведення порівняльного аналізу результатів, отриманих у ході дослідно-експериментальної роботи;
- доведення наукової обґрунтованості та ефективності запропонованої методики за допомогою методів математичної статистики.

Формувальний експеримент був реалізований на базі факультету музичної та хореографічної освіти ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» протягом 2021-2022 навчального року. Слід зазначити, що при кафедрі музичного мистецтва і хореографії ефективно працює лабораторія «Інновації мистецької освіти», у межах якої також здійснювалася перевірка ефективності авторської методики формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування.

Ґрунтуючись на принципах порівняльного аналізу, для проведення цього формувального експерименту та отримання об'єктивної оцінки, серед загальної кількості майбутніх учителів музичного мистецтва було обрано 30 осіб (здобувачі другого та третього року навчання спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)). Дані здобувачі входили до складу експериментальної групи (ЕГ). Контрольною групою (КГ) вважалася та, яку було діагностовано у 2019-2020 навчальному році (діагностичні дані для порівняння з даними ЕГ представлено й описано в параграфі 3.1 даного дослідження). Контрольну групу було діагностовано протягом року (здійснено було другий (контрольний та третій (підсумковий) зріз) для того, щоб простежити динаміку формування навичок міжособистісної взаємодії без використання спеціально розробленої авторської методики. Отримані дані були використані протягом 2021-2022 навчального року для порівняння із результатами спостереження за експериментальною групою.

Зі здобувачами експериментальної групи проводилася формувальна робота відповідно до розробленої методики. Висновки, отримані під час оцінки загального рівня сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого

музикування в КГ та ЕГ, представлено в таблицях 3.7, 3.8, 3.9, на рис. 3.2 та в Додатку Д.

Узагальнені результати діагностики сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (перший зріз)

Таблиця 3.7

Експериментальна група (ЕГ)										
Рівні	Критерій 1		Критерій 2		Критерій 3		Критерій 4		Середній показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
В	3	10,0	4	13,3	4	13,3	3	10,0	3	10,0
С	13	43,3	14	46,7	12	40,0	11	36,7	12	40,0
Н	14	46,7	12	40,0	14	46,7	16	53,3	15	50,0

Узагальнені результати діагностики сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва КГ (перший зріз)

Таблиця 3.8

Контрольна група (КГ)										
Рівні	Критерій 1		Критерій 2		Критерій 3		Критерій 4		Середній показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
В	4	13,3	5	16,7	3	10,0	2	6,7	3	10,0
С	14	46,7	13	43,3	14	46,7	12	40,0	13	43,3
Н	12	40,0	12	40,0	13	43,3	16	53,3	14	46,7

Узагальнені результати за коефіцієнтами сформованості навичок міжособистісної взаємодії запропоновано в таблиці 3.9.

Коефіцієнти сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх
учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування
(перший зріз)

Таблиця 3.9

Групи	Критерій 1	Критерій 2	Критерій 3	Критерій 4	Середній показник
ЕГ	1,80	1,91	1,63	1,56	1,73
КГ	1,87	1,88	1,64	1,57	1,73

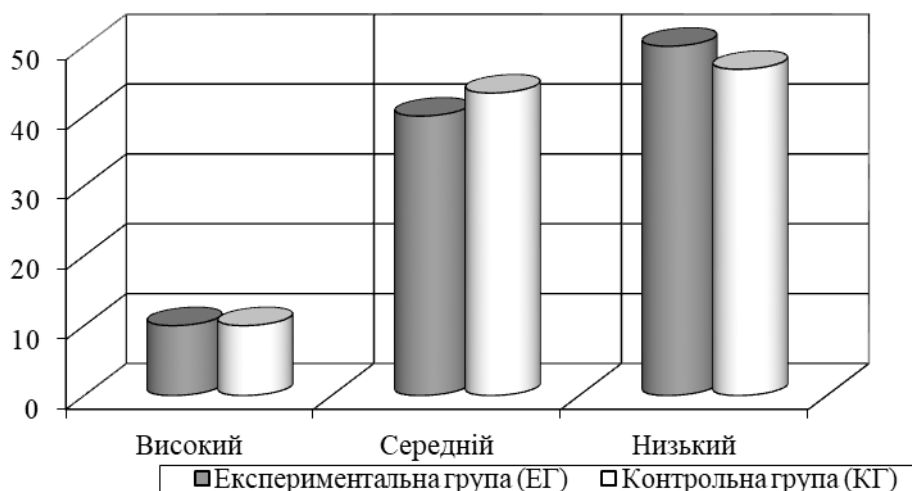


Рис 3.2 Стан сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх
учителів музичного мистецтва ЕГ та КГ

Після аналізу результатів першого діагностичного зрізу виявлено, що на початковому етапі формувального експерименту загальний рівень сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в експериментальній та контрольній групах був приблизно однаковим. Це створило можливість в подальшому вивченні відстежити еволюцію структурних компонентів досліджуваного феномена в здобувачів.

У попередньому розділі було зазначено, що найбільш впливовими в контексті формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів

музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування є такі методологічні підходи: *концепція педагогіки індивідуальності, ціннісно-рефлексивний, акмеологічний та інтегративний* підходи.

Формувальний експеримент реалізовувався поетапно і складався з трьох етапів: *адаптаційно-комунікативного, інтерактивно-творчого та організаційно-колаборативного*.

Поділ експериментальної роботи на окремі етапи був умовним, із актуалізацією специфічних проблем та завдань на кожному з них. Організація формувального експерименту базувалася на впровадженні в освітній процес педагогічних умов, які були ретельно обґрунтовані у другому розділі дослідження. Ці умови були спеціально розроблені для досягнення максимально ефективного формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування. Педагогічними умовами є: *створення комфортного музично-комунікативного освітнього середовища; інтеграція індивідуальних музично-виконавських потреб та інтересів учасників ансамблю; актуалізація ансамблевої солідарності; спонукання до рефлексії результатів ансамблевого музикування*.

Метою *адаптаційно-комунікативного етапу* впровадження методики було створення психологічно комфортної та адаптованої музично-комунікативної атмосфери для майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях з ансамблевого музикування. Він був спрямований на те, щоб учасники ансамблів могли легко адаптуватися до нового способу музичної взаємодії, зрозуміти індивідуальні потреби та інтереси своїх партнерів і відповідати на них.

На даному етапі здобувачі ЕГ залучалися до виконання імпровізаційних вправ, участі в музичних іграх і художньо-творчих проєктах. Особливо актуалізувалося формування таких навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування, як-от: навичка емоційної відкритості, навичка орієнтації на

міжособистісну взаємодію як на цінність, навичка налагодження художньо-комунікативного контакту.

Одна з імпровізаційних вправ – *«Музична розмова»*. Сутність її полягала у взаємодії партнерів по ансамблю через музику, де кожен учасник має можливість висловити свою ідею та послухати відповіді іншого. Майбутні вчителі музичного мистецтва по черзі виконували музичні фрази або ритмічні мотиви, залучаючись до «музичної розмови». При цьому важливим було реагувати на музичні ідеї іншого учасника, доповнюючи, повторюючи або свої власні музичні відповіді. Ця вправа налаштовувала на активне слухання і музично-виконавське спілкування, навчала гнучкості та відкритості до ідей партнерів.

Інша імпровізаційна вправа – *«Музична історія»* – передбачала спільне творче створення музичної композиції. Майбутні вчителі музичного мистецтва по черзі додавали свої музичні фрази до загального «сюжету», створюючи поступово музичну історію, що розвивається. Кожний здобувач повинен був уважно слухати, як розгортається музична історія, та додавати свій власний «вклад», доповнюючи та збагачуючи композицію. Ця вправа сприяла розвитку спонтанності, креативності та покращувала перебіг міжособистісної взаємодії учасників ансамблю, а також допомагала у формуванні здатності реагувати на музичний контекст і знаходити «власне місце» в спільному музичному творі.

Слід відмітити, що формуванню навичок міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування на адаптаційно-комунікативному етапі сприяла спонтанність та відкритість, які виникали під час проведення імпровізаційних вправ та ігор. Наприклад, гра в *«Музичні персонажі»* передбачала створення коротких музичних епізодів або сценок, де кожен учасник виконував певну роль, зображав заданого (або самостійно обраного персонажа). Учасники могли використовувати різні музичні звуки, ритми та мелодії для створення атмосфери та цікавої музичної характеристики персонажа. Ця гра налаштовувала на прояв творчості, активізувала музичну

уяву, а головне сприяла міжособистісній взаємодії між майбутніми вчителями музичного мистецтва, сприяючи формуванню гнучкості та відкритості в процесі спільного створення музики.

Цікавою для здобувачів стала гра «Звучання емоцій». Її можна охарактеризувати, як захоплюючу з інтенсивною активністю, спрямовану на формування емоційної синхронності та спільного виразного музичного тлумачення створеного нового художнього «продукту».

Викладачі пояснювали учасникам, що гра полягає в передачі емоцій через музику. Здобувачам-учасникам пропонувалося вибрати конкретний емоційний стан, який вони хотіли би виразити через музику. Це могли бути радість, сум, захоплення, тривога тощо. Учасники мали можливість обрати будь-яку емоцію, яка відображала їхні внутрішні почуття.

Кожен майбутній учитель музичного мистецтва починав імпровізацію на своєму музичному інструменті або голосом, виражаючи обрану емоцію. Важливо було звернути увагу на те, щоб використовувалися звуки, мелодії та ритми, які відповідають цій емоції. Здобувачі могли використовувати динаміку, темп, артикуляцію та інші засоби музичної виразності для підсилення емоційності своєї імпровізації.

Під час імпровізації учасники слухали один одного та реагували на музику своїх партнерів. Вони намагалися передати свою емоцію і відповідали на емоції інших учасників через музичний діалог. По закінченню імпровізації всі учасники поступово завершували свою музику, створюючи спільний фінальний звук або акорд, який відображав загальний настрій міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування.

Після завершення гри майбутні вчителі музичного мистецтва обговорювали свої емоційні імпровізації. Зокрема, висловлювали думки щодо того, чи вдалося виразити свою обрану емоцію та як вони сприймали музику своїх партнерів.

Майбутні вчителі музичного мистецтва відзначали моменти, коли їхні музичні ідеї гармонійно співвідносилися з ідеями інших учасників. Це сприяло розвитку спільного виразного музичного тлумачення.

На першому – адаптаційно-комунікативному – етапі майбутнім учителям музичного мистецтва було запропоновано взяти участь у створенні та реалізації *художньо-творчих проєктів*. Активна робота над проєктами розпочалася на першому етапі, а реалізація відбувалася під час всіх трьох етапів впровадження методики формування навичок міжособистісної взаємодії. Здобувачі мали змогу самостійно обрати тему проєкту. Ось деякі з них:

- «Музичний світ творців» (дослідження музики видатних композиторів та їх творчі особливості; ансамблісти виконували один із творів обраного композитора);

- «Музика різних культур» (дослідження музичної спадщини різних культур світу; ансамбль міг обрати музичний напрям або стиль і представити його характеристику, порівнюючи з іншими напрямками і музичними стилями);

- «Саундтрек до кіно» (виконання перекладу саундтреку до кіно для ансамблевого виконання, характеристика сюжету та аналіз дотичності музичного супроводу фільму);

- «Від класики до сучасності» (дослідження еволюції музичних стилів від ранньої класики до сучасної музики; ансамбль виконували фрагменти музики з певної епохи);

- «Музика та живопис» (підбір взірців живопису, яким відповідала за характером і змістом ансамблева музика);

- «Музика і поезія» (поєднання музики з поезією; ансамбль міг вибрати вірші або тексти для інтерпретації ансамблевої музики);

- «Музика та емоції» (дослідження того, як музика виражає різні емоції; ансамбль виконував музичні фрагменти, що віддзеркалювали певні емоції та почуття, настрої тощо).

- «Поліфонічні фрески» (дослідження поліфонічної музики; ансамбль виконував та характеризував поліфонічні твори).

Ці теми надихали майбутніх учителів музичного мистецтва на творчість і залучали до активної міжособистісної взаємодії.

Спочатку відбувалося планування та обговорення проєкту. Викладачі разом зі здобувачами визначали тему, мету, завдання, а також обговорювали можливі шляхи втілення творчих ідей, обмінювалися своїми думками та поглядами, створюючи комфортну атмосферу взаєморозуміння та співпраці.

Під час розробки та підготовки художньо-творчого проєкту майбутні вчителі музичного мистецтва намагалися самостійно працювати над власними творчими завданнями в межах проєкту, проявляючи свої індивідуальні таланти та інтереси, втілюючи розроблені ідеї для ансамблевого виступу. Під час цього етапу здобувачі взаємодіяли та взаємонавчалися.

Після завершення роботи над проєктом відбувалася його презентація перед аудиторією через демонстрацію своїх досягнень та результатів спільної творчої виконавсько-комунікативної діяльності. Одразу ж відбувався аналіз представленої роботи – викладачі спільно з майбутніми вчителями музичного мистецтва аналізували результати та досвід, отриманий під час спільної творчої роботи. Було обговорено успіхи, труднощі та виклики, а також зроблено висновки для подальшого розвитку та покращення навичок міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування.

Участь майбутніх учителів музичного мистецтва в реалізації художньо-творчих проєктів надало можливість комфортного входження до другого етапу формувального експерименту – *інтерактивно-творчого*. Цей етап допомагав здобувачам розкрити свій творчий потенціал, збагатити музичний досвід та покращити навички спільної роботи в ансамблі. Зокрема особливо активізувалося формування таких навичок міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування, як-от: навичка налагодження художньо-комунікативного контакту, навичка грамотного ансамблевого виконавства,

навичка планування, координації та контролю музично-виконавської комунікації.

Викладачі під час роботи з ансамблями використовували метод *індивідуального підбору репертуару*. Цей метод був своєрідною педагогічною стратегією, яка передбачала вибір та адаптацію музичного матеріалу для кожного учасника ансамблю відповідно до його особистих характеристик, рівня виконавської підготовленості, досвіду та розвиненості музичних здібностей. Суть цього методу полягає в тому, щоб надати кожному учасникові можливість виконувати музику, яка б відповідала його поточному стану розвиненості виконавських та музичних здібностей та рівню загального музичного розвитку.

Викладачі спочатку проводили оцінку виконавського рівня кожного учасника ансамблю. Потім, на основі оцінки, було визначено, які конкретні навички або аспекти виконання потребують покращення для кожного учасника. Ураховуючи результати такої діагностики, обирався музичний матеріал, який відповідав би рівню і потребам кожного учасника. Це міг бути різний репертуар: від дуже простих музичних творів до більш складних композицій.

Викладачі працювали з ансамбістами, адаптуючи репертуар до їхніх поточних можливостей. Поступово вони розширювали та ускладнювали музичний матеріал залежно від прогресу кожного учасника. Крім виконання музичних творів, викладачі також надавали індивідуальні завдання та вправи для кожного майбутнього вчителя музичного мистецтва, спрямовані на покращення конкретних аспектів їхньої виконавської розвиненості.

Метод конструктивного музично-виконавського фідбеку є потужним інструментом для підвищення рівня музичного виконавства та сприяє інтеграції індивідуальних музично-виконавських потреб та інтересів учасників ансамблю. Цей метод полягає в систематичному наданні об'єктивного та конструктивного відгуку музикантам з метою покращення їхнього виконавства та розвитку як індивідуально, так і в рамках ансамблю.

Використання методу *конструктивного музично-виконавського фідбеку* сприяло інтеграції індивідуальних потреб та інтересів учасників ансамблю, оскільки він дозволяв кожному формувати навички міжособистісної взаємодії відповідно до його потреб і зробити свій внесок до спільного виконавського результату.

Упровадження конструктивного музично-виконавського фідбеку (від англ. *feedback* – зворотній зв'язок, відгук, реакція) характеризувалося такими аспектами.

Зворотній зв'язок, відгук надавався викладачами на основі конкретних аспектів виконавства, таких як технічна майстерність, інтерпретація, динаміка, артикуляція тощо. Це допомагало уникнути суб'єктивних оцінок та надавало майбутнім учителям музичного мистецтва чіткі вказівки для покращення міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування.

Фідбек мав конструктивний характер і був спрямований на покращення процесу міжособистісної взаємодії. Замість простих указівок на помилки, він складався з конкретних порад та ідей, які допомагали здобувачам покращити своє виконання.

Кожний учасник ансамблю мав свої сильні та слабкі сторони. Фідбек повинен бути адаптованим до потреб і можливостей кожного майбутнього вчителя музичного мистецтва. Викладачі спостерігали за виконанням ансамблевих творів і при цьому враховували технічні аспекти, особливості виконання та взаємодії між учасниками, відзначаючи сильні аспекти виконання та сторони, які потребують покращення.

Потім разом зі здобувачами викладачі розробляли план дій для вдосконалення виконання, який складався з індивідуальної роботи, групових вправ, репетиційних моментів тощо. Протягом всього формувального експерименту відбувався моніторинг реалізації цього плану.

Зворотний зв'язок з боку партнерів по ансамблю в контексті методу конструктивного музично-виконавського фідбеку мав особливу вагу і був

спрямований на розвиток як індивідуальних музично-виконавських навичок, так і формування міжособистісної взаємодії учасників ансамблю.

Аналогічно до фідбеку від викладача, цей процес мав свої важливі аспекти. Зокрема, партнери залучалися до зворотного конструктивного міжособистісного та виконавського зв'язку, ґрунтуючись на спостереження та слухання взаємного виконання ансамблевих творів. Вони намагалися враховувати технічні аспекти, виразність, співробітництво.

Фідбек від партнерів по ансамблю створював позитивну атмосферу взаємодії, сприяє розвитку довіри між учасниками та покращенню спільного виконання ансамблевих творів. Він допомагав кожному майбутньому вчителю музичного мистецтва відчувати свою важливу роль в ансамблі та зробити унікальний внесок у створення художньої інтерпретації з партнером.

Інтеграція індивідуальних музично-виконавських потреб та інтересів учасників ансамблю здійснювалася через використання *методу варіативності ансамблевих пар*. Даний метод був ефективним інструментом для формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування. Він передбачав створення різноманітних комбінацій ансамблевих пар під час репетицій та виконання музичних творів.

Усім ансамблям було запропоновано розучити твір В. А. Моцарта (Арія з опери «Чарівна флейта», полегшений переклад для фортепіанного ансамблю (Додаток Г). Була змога обрати: або виконувати цей твір на інструменті, або – співати (в такому разі – один з ансамблістів був солістом, а інший – концертмейстером). Згодом, коли твір був у роботі, було запропоновано в рамках формувального експерименту створювати різні комбінації ансамблевих пар. Наприклад, учасники запропоновувалося співпрацювати з різними партнерами або змінювати свої ролі в ансамблі (наприклад, виконувати різні партії або співати).

Варіативність ансамблевих пар створювала для учасників багато можливостей для міжособистісної взаємодії та спілкування. Кожна нова

комбінація ансамблю вимагає зміни комунікативного підходу. Майбутні вчителі музичного мистецтва повинні були залучатися до пристосування виконання «нових» партнерів, враховуючи їхні індивідуальні риси та вміння. Учасники ансамблю вчилися слухати один одного та реагувати на зміни в інтерпретації, а також активно залучалися до спільного розв'язання музичних завдань.

Також, слід особливу увагу звернути на той факт, що впровадження даного методу сприяло розвитку толерантності та співпраці, так як учасники вчилися поважати та підтримувати один одного, навіть якщо їхні виконавські можливості, музичні погляди та підходи різняться,

Метод позиційної зміни партій виявився ефективним інструментом для формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування. Здобувачам пропонувалося розучувати дві партії ансамблю і виконувати згодом їх по черзі. Після кожної зміни в партіях проводилися обговорення результатів. Майбутні вчителі музичного мистецтва обговорювали своє виконання, взаємодію з партнерами та вплив змін на загальний звучання ансамблю.

Цей метод сприяв розвитку навичок ефективної взаємодії та адаптації до різних ролей в ансамблі. Здобувачі навчалися слухати один одного, взаємодіяти в різних музичних контекстах та швидко адаптуватися до змін. Зміна партій допомагала майбутнім учителям музичного мистецтва ознайомитися з різним музичним матеріалом, що розширювало їх музично-виконавський досвід. Також здобувачі вчилися бути толерантними до своїх партнерів по ансамблю та їхніх музичних ідей, що, в цілому, сприяло формуванню позитивної атмосфери міжособистісної взаємодії.

Метод *виконавської співпраці* виявився ключовим інструментом для формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування. Цей метод підтримував ефективну комунікацію та співпрацю в ансамблі, сприяв розумінню ролей кожного учасника та вдосконаленню загального виконання

творів. Опишемо, як він впроваджувався під час формувального експерименту.

Здобувачі залучалися до самостійного аранжування музичних творів: робили поде генний переклад ансамблевих нот, трансформували вокальні твори в ансамблеві фортепіанні і навпаки. Це вимагало спільної роботи над аранжуванням, нотної фіксації партій тощо. Музичні ігри: Використовуйте музичні ігри та завдання, які сприяють спільній музичній імпровізації та творчому експерименту.

Майбутні вчителі музичного мистецтва залучалися до проведення занять з акомпанування та ансамблевої гри – зокрема, виконували роль викладача як у свого партнера по ансамблю, так і працювали з іншими здобувачами.

Виконавська співпраця проявлялася також під час створення музичних відеопроєктів або відеокліпів. Робота над відеопроєктами може змушувала учасників ще більше міжособистісно взаємодіяти та об'єднувати виконавські пропозиції, плани тощо.

Метод художньо-невербального спілкування відіграв важливу роль у формуванні навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування. Цей метод ґрунтувався на використанні рухів, жестів, виразу обличчя та інших невербальних засобів спілкування для вираження емоцій, інтерпретації музики та підтримки партнерів по ансамблю. Наприклад, рухи руками, вираз обличчя, погляд допомагали виразити динаміку музичного виконання, настрій або ритм.

Особливу увагу слід звернути на той факт, що вираз обличчя та рух тіла під час виконання ансамблевих творів майбутніми вчителями музичного мистецтва максимально впливав на сприйняття музики та емоційну взаємодію між учасниками. Обличчя та рухи виражали радість, сум, захоплення, напругу тощо.

У цілому, цей метод допомагав учасникам ансамблю покращувати свою здатність виражати виконавські думки та спілкуватися з партнерами без використання слів. Він підсилював взаєморозуміння між учасниками, а також емоційну єдність та сприяв створенню єдиного солідарного ансамблевого звучання.

Використання *методу збереження творчого балансу* передбачав навчання майбутніх учителів музичного мистецтва зберігати свою індивідуальність, враховуючи при цьому потреби ансамблю. Під час виконання музики вони вчилися знаходити моменти, де вони можуть яскраво виразити себе, а також моменти, коли необхідно підкреслити загальну цінність звучання ансамблю.

Важливою складовою впровадження цього методу був постійний діалог між учасниками та викладачами, де вони висловлювали свої ідеї, спостереження і питання. Цей діалог сприяв пошуку оптимального балансу між індивідуальністю кожного майбутнього вчителя музичного мистецтва та іншими здобувачами – партнерами по ансамблю.

Тобто, використання методу збереження творчого балансу сприяло створенню атмосфери, де індивідуальність кожного учасника була цінністю, й одночасно підкреслювалася необхідність спільної роботи. Учасники ансамблю навчилися знаходити цю рівновагу, розвиваючи важливі навички слухання, взаєморозуміння та спільної роботи, що сприяло формуванню ансамблевої солідарності та, як слідство, навичок міжособистісної взаємодії.

Метод виконавської симетрії став важливим викладацьким інструментом у формуванні навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування, оскільки він акцентував увагу на важливості спільної роботи, розумінні виконавських «внесків» кожного учасника щодо створення єдиного звучання ансамблю. Під час виконання ансамблю увага здобувачів зверталася на важливість симетрично вибудованої динамічної лінії та симетричної лінії розвитку

музичної тканини. Це є важливою основою для досягнення єдиного та збалансованого звучання, яке є ключовою метою ансамблевого музикування. Це означає, що учасники ансамблю повинні були уважно слухати один одного, реагувати на зміни та адаптувати своє виконання таким чином, щоб забезпечити реалізацію єдиного музичний образ. Ця спільна робота підсилювала міжособистісну взаємодію і допомагала досягти високого рівня ансамблевого виконавства.

На другому етапі формувального експерименту було впроваджено метод *еталонних зразків*. Цей метод використовувався для визначення та аналізу стандартів виконання.

Спочатку майбутні вчителі музичного мистецтва разом з педагогами визначали, які композиції або музичні фрагменти стануть еталонними зразками для ансамблю. Цими зразками були відеозаписи виконання ансамблевих творів знаними музикантам, а також еталонами вважалися найбільш «вдалі» відеозаписи виконання ансамблів власне здобувачами.

Майбутні вчителі музичного мистецтва залучалися до аналізу цих еталонних зразків: характеризували динаміку, артикуляцію, фразування, темп і ритм, а також виразність виконання. Учасники ансамблю повинні були розібрати кожен складову музичного твору для кращого розуміння того, як досягти кращого виконання ансамблевих творів.

Коли твір було розучено і його впевнено виконували партнеру по ансамблю – починався етап порівняння звучання ансамблевого твору з еталонними зразками. Майбутні вчителі музичного мистецтва повинні були виявляти подібності між своїм і еталонним виконанням і робити висновки щодо того, як можна покращити своє виконання.

Отже, на другому етапі формувального експерименту акцентовано увагу було на інтеграції індивідуальних музично-виконавських потреб та інтересів учасників ансамблю, а також на ансамблевій солідарності.

Для визначення змін у загальному рівні сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі

ансамблевого музикування в рамках експерименту передбачалося порівняння результатів експериментальної групи з показниками контрольної групи, де викладання та навчання ансамблевому музикуванню відбувалися за традиційними методами. Перед впровадженням третього етапу формувального експерименту було проведено контрольний (другий) зріз. Після обчислення середніх значень для кожного рівня сформованості навичок міжособистісної взаємодії стало відомо, що в експериментальній групі здобувачів, які почали з низьким рівнем сформованості досліджуваного феномена, цей рівень зменшився, а здобувачів із середнім і високим рівнем збільшилось. Отримані дані відображають підсумкові результати аналізу загального стану сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування, згідно з розробленими критеріями. Отримані результати представлено в таблицях 3.10, 3.11, на рис. 3.3 і в *Додатку Е*.

Узагальнені результати діагностики сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (другий зріз)

Таблиця 3.10

Експериментальна група (ЕГ)										
Рівні	Критерій 1		Критерій 2		Критерій 3		Критерій 4		Середній показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
В	10	33,3	16	53,3	10	33,3	6	20,0	8	26,7
С	18	60,0	12	40,0	14	46,7	14	46,7	16	53,3
Н	2	6,7	2	6,7	6	20,0	10	33,3	6	20,0

Узагальнені результати діагностики сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва КГ (другий зріз)

Таблиця 3.11

Контрольна група (КГ)										
Рівні	Критерій 1		Критерій 2		Критерій 3		Критерій 4		Середній показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
В	6	20,0	10	33,3	4	13,3	4	13,3	4	13,3
С	14	46,7	16	53,3	14	46,7	10	33,4	14	46,7
Н	10	33,3	4	13,4	12	40,0	16	53,3	12	40,0

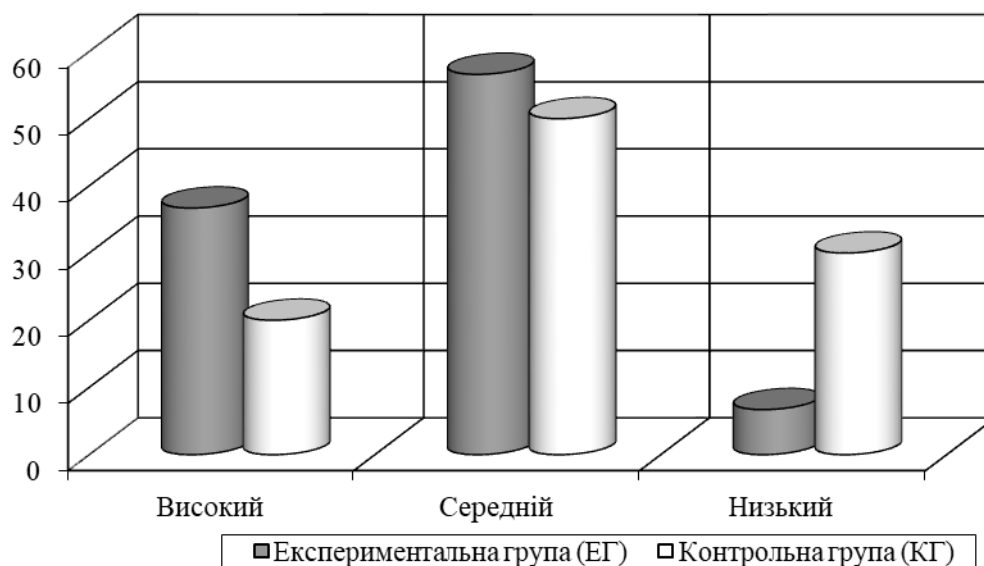


Рис 3.3 Стан сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ та КГ після контрольного (другого) зрізу

Узагальнені результати за коефіцієнтами сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування запропоновано в таблиці 3.12.

Коефіцієнти сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування (другий зріз)

Таблиця 3.12

Групи	Критерій 1	Критерій 2	Критерій 3	Критерій 4	Середній показник
ЕГ	2,24	2,40	1,91	1,87	2,10
КГ	2,09	2,29	1,78	1,67	1,96

Аналіз представлених даних свідчить про те, що для здобувачів експериментальної групи характерні якісні зрушення у формуванні навичок міжособистісної взаємодії. Порівняно з даними попереднього зрізу кількість майбутніх учителів музичного мистецтва з високим рівнем середнього показника за всіма критеріями збільшилась з 10,0% до 26,7%. Позитивним було те, значно зменшилась кількість з низьким рівнем середнього показника за всіма критеріями на 30,0%.

Як показують отримані результати, позитивним наслідком проведеної експериментальної роботи виявилась тенденція підвищення високого рівня за критерієм «міра міжособистісної конгруентності художньо-комунікативних дій» на 20,0%. Водночас зменшилась кількість здобувачів із низьким рівнем (на 26,7%). Рівень сформованості досліджуваного феномена за критеріями: «міра мотиваційної спрямованості на емоційно-ціннісне сприйняття міжособистісної взаємодії» та «ступінь здатності до вільного оперування навичками в галузі ансамблевого музикування в процесі міжособистісної взаємодії» збільшився відповідно на 23,3% і 40,0%, а низький зменшився на 40,0% і 33,3%. Не набагато збільшились показники високого рівня сформованості навичок міжособистісної взаємодії у процесі ансамблевого музикування за критерієм «ступінь здатності до ефективної організації міжособистісної взаємодії та продуктивного аналізу результатів ансамблевого музикування» (на 10,0%), тому на третьому етапі

формульованого експерименту було актуалізовано проблему формування результативно-організаційного компоненту навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування.

У контрольній групі зміни, що відбулися в показниках, виражені значно менше. Так, високий рівень сформованості досліджуваного феномена за критеріями: «міра міжособистісної конгруентності художньо-комунікативних дій» і «ступінь здатності до ефективної організації міжособистісної взаємодії та продуктивного аналізу результатів ансамблевого музикування» збільшився відповідно на 3,3% і 6,6%. На 6,7 і 26,6% відповідно зменшився низький рівень сформованості навичок міжособистісної взаємодії за критеріями: «міра мотиваційної спрямованості на емоційно-ціннісне сприйняття міжособистісної взаємодії» і «ступінь здатності до вільного оперування навичками в галузі ансамблевого музикування в процесі міжособистісної взаємодії», показники високого рівня збільшились на 6,7 і 16,6%.

Узагальнені результати позитивних змін за кожним критерієм представлено в таблицях 3.13 і 3.14.

Результати позитивних змін у формуванні навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування після другого зрізу

Таблиця 3.13

Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
Рівні	Показники сформованості навичок	Рівні	Показники сформованості навичок
Високий	+16,7%	Високий	+3,3%
Середній	+13,3%	Середній	+3,3%
Низький	-30%	Низький	-6,7%

Результати позитивних змін за кожним критерієм з урахуванням коефіцієнтів сформованості навичок міжособистісної взаємодії після другого зрізу

Таблиця 3.14

Групи	Критерій 1	Критерій 2	Критерій 3	Критерій 4	Середній показник
ЕГ	+0,44	+0,49	+0,28	+0,31	+0,37
КГ	+0,22	+0,41	+0,14	+0,10	+0,23

На третьому – *організаційно-колаборативному* – етапі впровадження методики було акцентовано увагу на формуванні в майбутніх учителів музичного мистецтва навичок: планування, координації та контролю музично-виконавської комунікації, діагностики якості міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування, осмислення результатів міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування.

Здобувачів було залучено до виконання *рефлексивної вправи «Музичне дзеркало»*, що передбачало використання аудіо- або відеозапису виконання ансамблю для подальшого сумісного самоаналізу та рефлексії майбутніми вчителями музичного мистецтва, тобто мова йшла про використання візуального навчального контенту. Це дозволило їм переглянути своє виконання з боку та самостійно виявити виконавські проблеми і можливі шляхи їх подолання.

Спочатку учасники ансамблю готувалися до виконання музичного твору, обираючи репертуар та практикуючи виконання. Під час репетиції ансамблю проводилася аудіо- або відеозапис виконання музичного твору. Запис виконання дозволяв зафіксувати усі нюанси і аспекти музичної інтерпретації.

По завершенні запису учасники ансамблю разом переглядали та слухали своє виконання. Вони обговорювали сильні сторони та можливі покращення. На основі аналізу запису розроблявся план дій для вдосконалення інтерпретаційного процесу, зокрема, з урахуванням переваг

продуктивної міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування. Цей план складався з індивідуальної роботи та репетиційних моментів.

Протягом наступних репетицій відбувався моніторинг реалізації цього плану. Учасники стежили, як вони вдосконалюють своє виконання та покращується міжособистісна взаємодія в процесі ансамблевого музикування.

У результаті вправа «Музичне дзеркало» допомогла покращити виконання ансамблів та підвищила якість міжособистісної взаємодії, оскільки залучила майбутніх учителів музичного мистецтва до докладного аналізу та самостійного коригування власного виконання на основі об'єктивних даних.

Інша *рефлексивна вправа «Відгук аудиторії»* полягала в тому, що здійснювався відеозапис реакції слухачів під час публічного виступу, а також реакції викладачів: Записи реакції аудиторії під час виступів були корисними для аналізу взаємодії ансамблю зі слухачами. Це допомагало зрозуміти, як музика впливає на аудиторію та виявити аспекти, які можуть бути поліпшені.

Отже, відгуки аудиторії були корисними для майбутніх учителів музичного мистецтва-виконавців щодо визначення сильних і слабких сторін їх виступів. Позитивний відгук надавав їм підтримку, а негативний – можливість виявити проблемні моменти та вдосконалити їх.

Викладачі також користувалися записами для аналізу виступів і надавали здобувачам конструктивний фідбек. Ця взаємодія сприяла формуванню навички діагностики якості міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування та осмислення результатів міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування.

Отже, рефлексивні вправи передбачали *відеозаписи власних виконань*, надало об'єктивну інтерпретаційну, оскільки вони фіксували кожний момент виступу. Це допомагало уникнути суб'єктивності в оцінці власного виконання та визначити конкретні аспекти, які потребують поліпшення. Завдяки відеозаписам, учасники ансамблю могли планувати конкретні заходи

для покращення свого виконання, концентруватися на певних аспектах, що потребують уваги, і поетапно вдосконалювати свої навички міжособистісної взаємодії. Обговорення виконання на основі записів сприяло взаєморозумінню, спільному аналізу та розробці стратегій покращення.

Залучення майбутніх учителів музичного мистецтва до групових дискусій сприяло формуванню в них навичок планування, координації та контролю музично-виконавської комунікації та осмислення результатів міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування. Зокрема, «Музичні діалоги» передбачали проведення групових обговорень та обмін думками між учасниками ансамблю щодо міжособистісної взаємодії, музично-виконавської комунікації та спільної творчості.

Викладач або здобувач-модератор структурував обговорення навколо конкретної теми або аспекту взаємодії ансамблю. Наприклад, це могли бути обговорення вибору музичного матеріалу, взаємодії між виконавцями, інтерпретації твору тощо.

Обговорення сприяло плануванню конкретних кроків для поліпшення міжособистісної взаємодії та виконання. Учасники залучалися до розробки стратегії для досягнення кращих результатів. Учасники вчилися слухати думки інших, розуміти їхню точку зору та висловлювати власні ідеї.

Викладачі сприяли тому, щоб обговорення було конструктивним і спрямованим на досягнення саме позитивних результатів. Учасники при цьому вчилися висловлювати свої думки ввічливо та обґрунтовано.

Отже загальна мета групових обговорень, зокрема в межах «Музичних діалогів» полягала в розвитку навичок активного міжособистісного спілкування та спільної роботи в ансамблі, що в свою чергу підвищувало якість виконання ансамблів.

Майбутні вчителі музичного мистецтва залучалися до ведення музичних журналів як одного з ефективних способів формування навичок планування, координації та контролю музично-виконавської комунікації, діагностики якості міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого

музикування, а також осмислення результатів цієї взаємодії. Ведення музичних журналів відіграло ключову роль у вдосконаленні їхнього музичного виконання та сприяло формуванню навичок міжособистісної взаємодії.

Викладачі закликали записувати цілі та завдання перед кожним ансамблевим виступом або репетицією. В музичних журналах здобувачі визначали, які аспекти їхнього виконання вони хотіли покращити і які конкретні дії потрібно було вжити для досягнення кращих результатів.

Крім того, майбутні вчителі музичного мистецтва використовували музичні журнали для фіксації та характеристики індивідуальних ролей кожного учасника в ансамблі. Це допомагало уникнути непорозумінь та конфліктів у процесі виконання і забезпечувало більшу координацію в процесі ансамблевого музикування.

Здобувачі записували свої спостереження стосовно спілкування в ансамблі, особливо під час виступів. Вони аналізували, як відбувається взаємодія під час гри, і стежили за вдосконаленням своєї музично-виконавської комунікації з іншими учасниками.

Музичні журнали стали не лише інструментом внутрішньої саморефлексії, але і сприяли збагаченню діалогу між учасниками ансамблю та їхніми викладачами, підвищуючи рівень взаєморозуміння і спільної роботи.

Одним із ефективних методів формування навичок міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування на третьому етапі впровадження авторської методики стало залучення майбутніх учителів музичного мистецтва до *презентацій перспективи ансамблевого музикування*.

Здобувачам пропонувалося створити «Музичну візію майбутнього ансамблювання». Це передбачало організацію спеціальної презентації, де учасники ансамблю отримували можливість дізнатися про потенційні

можливості та виклики, які чекають їх у процесі навчання ансамблевого музикування.

Презентація містила такі елементи.

- візуалізація: за допомогою відео- або слайд-презентацій було продемонстровано приклади успішних ансамблевих виконань, досягнень відомих музикантів (це створило візуальний стимул та зацікавило учасників ансамблів);

- розповідь про можливості: викладач детально розповідав про потенційні переваги навчання ансамблевого музикування (такі як: формування навичок міжособистісної взаємодії, розвиток креативності, комунікативності та створення колективу);

- взаємодія та дискусія: після презентації учасники отримували можливість задати питання, висловити свої думки та обговорити можливі виклики та перспективи ансамблевого музикування (це стимулювало активну участь в ансамблі, сприяло обміну думками та спонукало до саморефлексії).

По завершенню формувального експерименту було проведено прикінцевий зріз, який повинен був підтвердити позитивні зміни в рівнях сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів в процесі ансамблевого музикування в експериментальній групі. Його результати запропоновано в таблицях 3.15, 3.16, на рис. 3.4 і у *Додатку Є*.

Узагальнені результати за коефіцієнтами сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування запропоновано в таблиці 3.17.

Узагальнені результати діагностики сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (третій зріз)

Таблиця 3.15

Експериментальна група (ЕГ)										
Рівні	Критерій 1		Критерій 2		Критерій 3		Критерій 4		Середній показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
В	12	40,0	20	66,7	12	40,0	10	33,3	11	36,7
С	18	60,0	10	33,3	16	53,3	18	60,0	17	56,6
Н	0	0,0	0	0,0	2	6,7	2	6,7	2	6,7

Узагальнені результати діагностики сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва КГ (третій зріз)

Таблиця 3.16

Контрольна група (КГ)										
Рівні	Критерій 1		Критерій 2		Критерій 3		Критерій 4		Середній показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
В	6	20,0	10	33,3	4	13,3	4	13,3	6	20,0
С	16	53,3	16	53,3	14	46,7	12	40,0	15	50,0
Н	8	26,7	4	13,3	12	40,0	14	46,7	9	30,0

Коефіцієнти сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування (третій зріз)

Таблиця 3.17

Групи	Критерій 1	Критерій 2	Критерій 3	Критерій 4	Середній показник
ЕГ	2,44	2,62	2,38	2,27	2,43
КГ	2,13	2,33	1,87	1,76	2,02

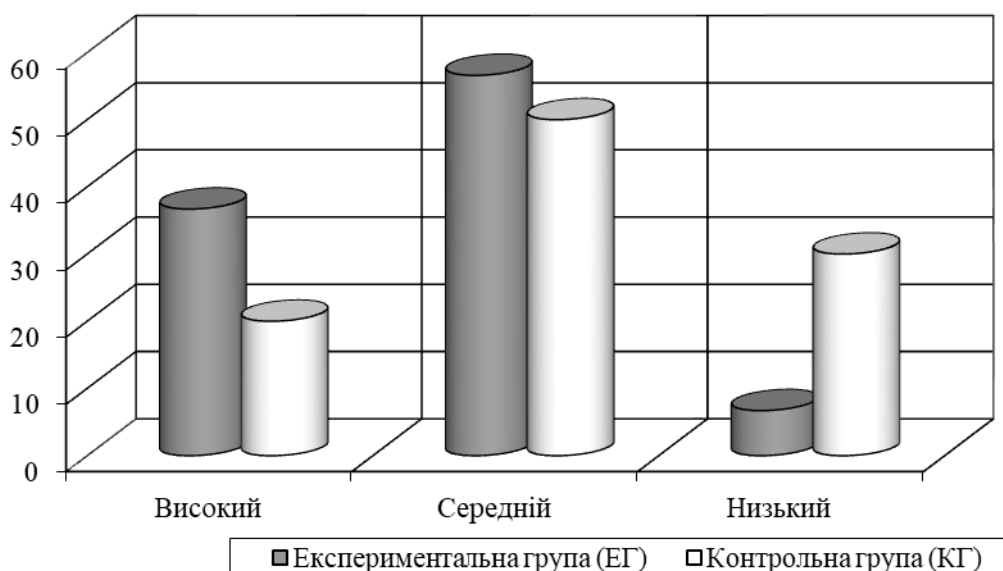


Рис. 3.4 Стан сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ та КГ після підсумкового (третього) зрізу

Результати таблиць свідчать, що в експериментальній групі у порівнянні з контрольною підвищився рівень розвитку усіх основних компонентів навичок міжособистісної взаємодії. Як бачимо, наслідком участі майбутніх учителів музичного мистецтва у формувальному експерименті стала позитивна динаміка перебігу формування навичок: емоційної відкритості, орієнтації на міжособистісну взаємодію як на цінність, грамотного ансамблевого виконавства, налагодження художньо-комунікативного контакту, планування, координації та контролю музично-виконавської комунікації, діагностики якості міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування, осмислення результатів міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування.

Як показують отримані результати, позитивним наслідком проведеної експериментальної роботи виявилась тенденція підвищення відсоткового рівня сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування за критеріями: «міра мотиваційної спрямованості на емоційно-ціннісне сприйняття міжособистісної взаємодії» та «ступінь здатності до вільного оперування

навичками в галузі ансамблевого музикування в процесі міжособистісної взаємодії» відповідно на 13,3% і 33,3%. Водночас низький рівень за означеними критеріями був відсутнім. Показники високого рівня сформованості досліджуваного феномена за критеріями: «міра міжособистісної конгруентності художньо-комунікативних дій» і «ступінь здатності до ефективної організації міжособистісної взаємодії та продуктивного аналізу результатів ансамблевого музикування» збільшилися на 20% кожний, а низькі зменшилися відповідно на 33,3% і 40,0%.

У контрольній групі зміни, що відбулися, у показниках виражені значно менше. Так, високий рівень сформованості навичок міжособистісної взаємодії збільшився на 6,7%, а низький зменшився на 6,7%.

Отже, у майбутніх учителів музичного мистецтва експериментальної групи відбулися статистично вагомі зміни у формуванні навичок міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування. Результати підсумкових вимірювань дали змогу виявити динаміку формування досліджуваного феномена в експериментальній і контрольній групах. Узагальнені результати запропоновано в таблицях 3.18 і 3.19.

Результати позитивних змін у формуванні навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування після третього зрізу

Таблиця 3.18

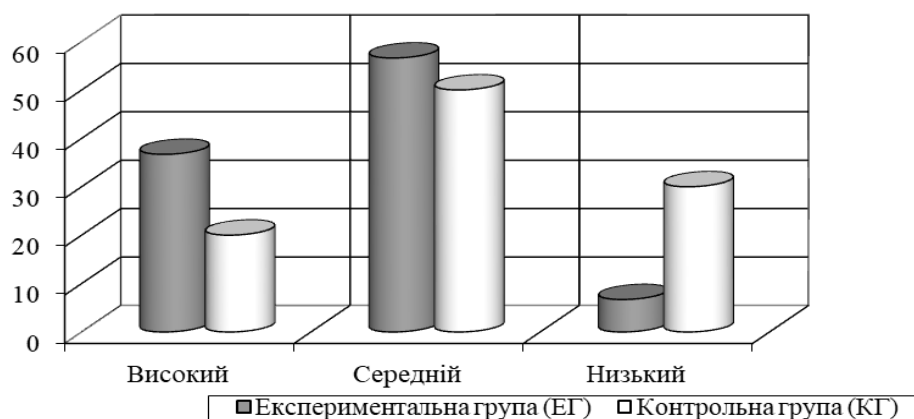
Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
Рівні	Показники сформованості навичок	Рівні	Показники сформованості навичок
Високий	+13,3%	Високий	+6,7%
Середній	0%	Середній	0%
Низький	-13,3%	Низький	-6,7%

Результати позитивних змін за кожним критерієм з урахуванням коефіцієнтів сформованості навичок міжособистісної взаємодії після третього зрізу

Таблиця 3.19

Групи	Критерій 1	Критерій 2	Критерій 3	Критерій 4	Середній показник
ЕГ	+0,2	+0,14	+0,47	+0,4	+0,33
КГ	0,04	+0,04	+0,09	+0,09	+0,06

До експерименту:



Після експерименту

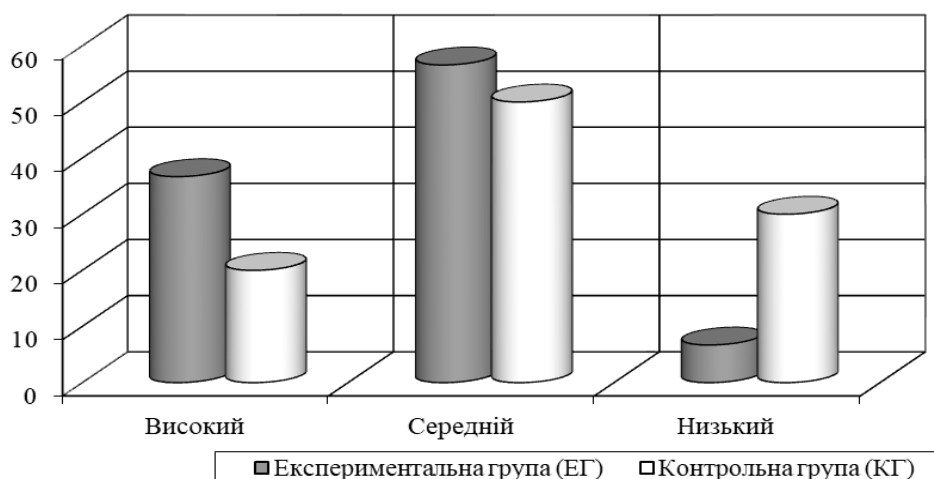


Рис. 3.5. Динаміка формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування

Одержані результати свідчать, що за період проведення формувального експерименту в експериментальній групі суттєво зменшився відсоток майбутніх учителів музичного мистецтва із низьким рівнем сформованості навичок міжособистісної взаємодії (з 50,0% до 6,7%). Натомість суттєво підвищилася кількість здобувачів із високим (з 10,0% до 36,7%) та середнім (з 40,0% до 56,6%) рівнями.

На відміну від експериментальної групи, у контрольній загальний стан сформованості навичок міжособистісної взаємодії не зазнав суттєвих змін.

Статистичну значущість розбіжностей між показниками у експериментальній і контрольній групах наприкінці формувального експерименту було підтверджено за допомогою багатофункціонального критерію φ^* Фішера (кутового перетворення Фішера), оскільки:

1) дослідження включало дві групи майбутніх учителів музичного мистецтва (ЕГ, КГ);

2) кількість майбутніх учителів музичного мистецтва у групах перевищувала 5 осіб.

Метою використання критерію φ^* Фішера було порівняння та зіставлення кількісних показників експериментальної та контрольної груп учасників формувального експерименту, а також перевірка рівності дисперсій двох вибірок. Цей критерій є критерієм розсіювання.

Для доведення достовірності були висунуті дві гіпотези:

Перша гіпотеза H_0 : передбачала, що частка майбутніх учителів музичного мистецтва із низьким рівнем сформованості навичок міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно не відрізняється від показників у КГ.

Друга гіпотеза H_1 : базувалася на припущенні, що авторська методика формування навичок міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування є ефективною, і, отже, частка майбутніх учителів музичного

мистецтва із низьким рівнем сформованості досліджуваного феномена 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	Високий та середній рівні сформованості навичок міжособистісної взаємодії		Низький рівень сформованості навичок міжособистісної взаємодії		Разом
	Кількість здобувачів	Частка	Кількість здобувачів	Частка	
ЕГ	28	93,3%	2	6,7%	30
КГ	21	70,0%	9	30,0%	30

За таблицею величин кутів φ для різних відсоткових часток ми визначили величини, що відповідали відсотковим часткам у кожній груп.

$$\varphi_1 = \varphi(30,0\%) = 1,159$$

$$\varphi_2 = \varphi(6,7\%) = 0,524$$

Ми підраховували емпіричне значення φ^* за формулою

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де } n_1 = n_2 = 30.$$

$$\varphi_{емп}^* = (1,159 - 0,524) \cdot \sqrt{\frac{30 \cdot 30}{30 + 30}} = 0,635 \cdot 3,873 = 2,46.$$

У нашому випадку $\varphi_{емп}^* = 2,46$. Отже, $\varphi_{емп}^* > \varphi_{крит}^*$.

За отриманими результатами було побудовано «вісь вартісності» яка представлена на рисунку 3.6. Значення $\varphi_{емп}^*$ належить до зони значущості. Після проведення заключного аналізу формувального експерименту було встановлено, що існує статистична різниця між показниками експериментальної та контрольної груп, тому була прийнята гіпотеза H_1 : авторська методика формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого

музикування є ефективною. Це означає, що частка здобувачів із низьким рівнем сформованості досліджуваного феномена в експериментальній групі є значно меншою, ніж у контрольній групі.

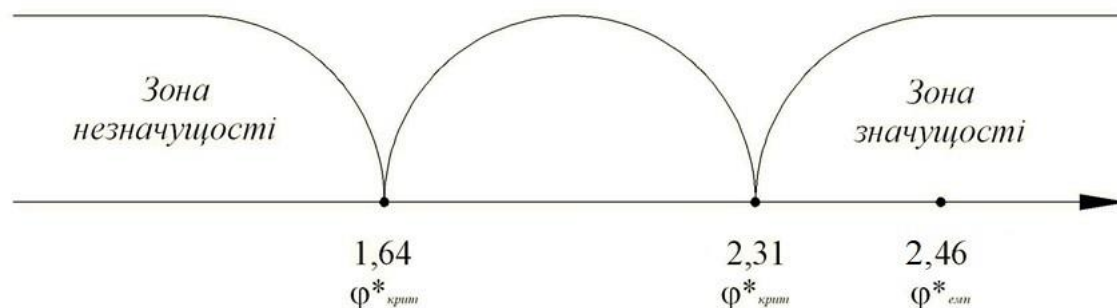


Рис. 3.6 Вісь значень для величин кутів φ .

Отже, на підставі отриманих даних на всіх етапах проведення формувального експерименту можна зробити висновок, що розроблена методика формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування є дієвою та ефективною.

Висновки до третього розділу

У цьому розділі викладено зміст дослідно-експериментальної роботи, яка передбачала виявлення стану сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процес ансамблевого музикування, а також можливості застосування розробленої методики розвитку досліджуваного феномену.

Дослідно-експериментальна робота здійснена в умовах природного перебігу художньо-освітнього процесу відповідно до сформованої мети й завдань дослідження.

Встановлено й науково обґрунтовано критерії сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування: *міра мотиваційної спрямованості на емоційно-ціннісне сприйняття міжособистісної взаємодії, ступінь здатності до*

вільного оперування навичками в галузі ансамблевого музикування в процесі міжособистісної взаємодії, міра міжособистісної конгруентності художньо-комунікативних дій, ступінь здатності до ефективної організації міжособистісної взаємодії та продуктивного аналізу результатів ансамблевого музикування. Це дало змогу визначити стан сформованості досліджуваного феномена в процесі формувальної роботи.

Залучення значної кількості респондентів, використання різноманітних діагностичних методів забезпечили кваліфіковане проведення констатувального експерименту. Результати, отримані в процесі діагностики сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування, дали змогу визначити три рівні сформованості досліджуваного феномена – високий (конструктивна взаємодія), середній (активна взаємодія), низький (індиферентна взаємодія).

Застосування в констатувальному експерименті методики інтегральної оцінки рівнів сформованості наводчик міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування на основі обґрунтованого критеріально-рівневого підходу засвідчило, що більшість здобувачів має середній і низький рівні сформованості означених навичок. Таким чином, результати дослідження підтвердили необхідність застосування спеціальної методики формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування.

Зважаючи на мету та завдання дослідження було розроблено методику формування навичок міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування, в основу якої покладено реалізацію визначених методологічних засад, педагогічних принципів та умов. Практична перевірка запропонованої методики відбувалася під час формувального експерименту, який складався з трьох етапів: *адаптаційно-комунікативного, інтерактивно-творчого та організаційно-колаборативного.*

Адаптаційно-комунікативний етап передбачав створення психологічно комфортної та адаптованої музично-комунікативної атмосфери для майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях з ансамблевого музикування. Він був спрямований на те, щоб учасники ансамблів могли легко адаптуватися до нового способу музичної взаємодії, зрозуміти індивідуальні потреби та інтереси своїх партнерів і відповідати на них. На даному етапі здобувачі ЕГ залучалися до виконання імпровізаційних вправ, участі в музичних іграх і художньо-творчих проєктах. Особливо актуалізувалося формування таких навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування, як-от: навичка емоційної відкритості, навичка орієнтації на міжособистісну взаємодію як на цінність, навичка налагодження художньо-комунікативного контакту.

Інтерактивно-творчий етап допомагав здобувачам розкрити свій творчий потенціал, збагатити музичний досвід та покращити навички спільної роботи в ансамблі. Зокрема особливо активізувалося формування таких навичок міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування, як-от: навичка налагодження художньо-комунікативного контакту, навичка грамотного ансамблевого виконавства, навичка планування, координації та контролю музично-виконавської комунікації. На даному етапі використовувалися методи індивідуального підбору репертуару, конструктивного музично-виконавський фідбеку, варіативності ансамблевих пар, позиційної зміни партій.

На третьому – *організаційно-колаборативному* – етапі впровадження методики було акцентовано увагу на формуванні в майбутніх учителів музичного мистецтва навичок: планування, координації та контролю музично-виконавської комунікації, діагностики якості міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування, осмислення результатів міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування. Було проведено рефлексивні вправи, групові дискусії, а також використано

методи: ведення музичного журналу, створення відеозаписів власних виконань, презентації перспектив ансамблевого музикування.

Доцільна організація художньо-освітнього процесу на кожному етапі експерименту забезпечила цілеспрямоване формування всіх компонентів навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування. Про це свідчать значні позитивні зрушення в перебігу процесів планування, координації та контролю музично-виконавської комунікації, діагностики якості міжособистісної взаємодії та осмислення результатів міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування.

Перевірка результативності проведеної дослідно-експериментальної роботи здійснювалася на основі порівняльного аналізу рівнів сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування контрольної та експериментальної груп. Так, після впровадження пропонованої поетапної методики формування означених навичок, високого рівня досягли 36,7% здобувачів експериментальної групи та 20,0% контрольної. Середній рівень було виявлено в 56,6% майбутніх фахівців експериментальної групи та 50,0% – контрольної. Наслідком участі здобувачів експериментальної групи у формувальному експерименті стала позитивна динаміка перебігу формування навичок: емоційної відкритості, грамотного ансамблевого виконавства, налагодження художньо-комунікативного контакту, планування, координації та контролю музично-виконавської комунікації, діагностики якості міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування, осмислення результатів міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування.

Отримані під час формувальної роботи результати дозволили дійти висновку про ефективність упровадженої методики формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування. Обробка експериментальних даних методами математичної статистики підтвердила достовірність отриманих результатів.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано практичне вирішення проблеми формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування, визначено сутність досліджуваного феномена, його зміст і компонентну структуру, а також розроблено й перевірено педагогічні умови і методику формування навичок міжособистісної взаємодії. На підставі аналізу результатів дослідження сформульовано такі висновки:

1. У результаті аналізу науково-методичної літератури виявлено, що навичками міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування є автоматизовані дії щодо організації та реалізації музично-виконавської комунікації з учасниками ансамблю. Це навички: емоційної відкритості; орієнтації на міжособистісну взаємодію як на цінність; грамотного ансамблевого виконавства; налагодження художньо-комунікативного контакту; планування, координації та контролю музично-виконавської комунікації; діагностики якості міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування; осмислення результатів міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування.

Обґрунтована в дослідженні структура навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування включає такі компоненти:

- *емоційно-вольовий* (віддзеркалює рівень сформованості навичок емоційної відкритості та орієнтації на міжособистісну взаємодію як на цінність) передбачає відкритість майбутніх учителів музичного мистецтва до емоційних ансамблевих виконавських дій та прояви прагнення до міжособистісної взаємодії в процесі музикування з партнерами; *музично-виконавський* (характеризує рівень сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва навички грамотного ансамблевого виконавства) відображає набутий комплекс фахових і загальних художньо-педагогічних

знань у галузі ансамблевого музикування, музично-слухових уявлень, художньо-інтерпретаційних умінь, що стає основою міжособистісного спілкування здобувачів; *художньо-комунікативний* (складає навичка налагодження художньо-комунікативного контакту) характеризує рівень музично-виконавської комунікації між учасниками ансамблю, що передбачає цілеспрямовану співпрацю з партнером, здатність «почути» його художньо-виконавські ідеї через прояв певної адаптивності – злагодженості та солідарності в музичних рішеннях та інтерпретації; *результативно-організаційний* (віддзеркалює рівень сформованості навичок планування, координації та контролю музично-виконавської комунікації, діагностики якості міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування та осмислення результатів міжособистісної взаємодії) віддзеркалює залученість до планування та організацію репетицій, здатність до самоаналізу та створення сприятливих умов для співпраці в музичному ансамблі, а також рівень розуміння результатів міжособистісної взаємодії та прогнозування художньо-інтерпретаційних потреб партнерів.

2. Обґрунтовано методологічну основу методичної моделі. Її складають: *концепція педагогіки індивідуальності*, яка покликана забезпечити гармонійний розвиток особистості майбутніх учителів музичного мистецтва з урахуванням їх унікальних рис та особливостей, а також індивідуальних виконавських інтересів, потреб, прагнень, можливостей і траєкторій фахового розвитку; *ціннісно-рефлексивний підхід*, який віддзеркалює шляхи формування ціннісно-змістових підстав музично-виконавської комунікації майбутніх учителів музичного мистецтва, ціннісного ставлення здобувачів до власної індивідуальності, конструювання ансамблево-інтерпретаційних цілей, завдань та методів їх досягнення, саморозуміння та самоприйняття з урахуванням відкритої можливості міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування; *акмеологічний підхід* вказує на необхідність створення умов для самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва, розвитку їхньої

індивідуальності через спільну музичну діяльність та взаємодію з партнерами по ансамблю завдяки створенню комфортного відкритого виконавсько-творчого середовища, визначення спільної мети ансамблевого музикування та співпраці, а також формування основ культури взаємопідтримки; *інтегративний підхід* передбачає ставлення до міжособистісної взаємодії, як до засобу інтеграції індивідуальних виконавських, художньо-освітніх дій майбутніх учителів музичного мистецтва та діяльності викладачів.

Визначення змісту, структурних компонентів досліджуваного феномена, а також концептуальних наукових засад щодо його формування дозволило зробити припущення, що педагогічними принципами формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування є принципи: *активної партисипації; збереження індивідуальності; диференціації; співпраці та партнерства; взаємної відповідальності; рефлексії та самоаналізу.*

Основними педагогічними умовами формування навичок міжособистісної взаємодії визначено: *створення комфортного музично-комунікативного освітнього середовища* в межах постковідного освітнього простору, що передбачає функціонування комплексу взаємозв'язаних об'єктів та організованих суб'єкт-суб'єктних відносин, спрямованих на формування навичок міжособистісної взаємодії на основі музично-виконавської комунікації двох/трьох партнерів, співпраці в процесі ансамблевого музикування, що зумовлює виникнення в майбутніх учителів музичного мистецтва позитивних почуттів та емоційних станів (впровадження даної педагогічної умови супроводжується залученням здобувачів до виконання імпровізаційних вправ та до участі в музичних іграх і художньо-творчих проектах); *інтеграція індивідуальних музично-виконавських потреб та інтересів учасників ансамблю*, що зумовлює врахування особливостей розвитку виконавського апарату, музичних здібностей, інтерпретаційних можливостей здобувачів для сприяння взаєморозуміння, співпраці, творчого самовираження в процесі ансамблевого

музикування, що складає основу успішної міжособистісної взаємодії (ця педагогічна умова передбачає використання методів: індивідуального підбору репертуару, конструктивного музично-виконавський фідбеку, варіативності ансамблевих пар, позиційної зміни партій); *актуалізація ансамлевої солідарності*, що передбачає розуміння та прийняття майбутніми вчителями музичного мистецтва своїх індивідуальних ролей у процесі ансамблевого музикування, визначення особистісного «внеску» щодо результатів міжособистісної взаємодії, налаштування на взаємопов'язаність, взаємопідтримку та спільну відповідальність за ансамблеве виконавство (впровадження педагогічної умови характеризується використанням методів: виконавської співпраці, художньо-невербального спілкування, збереження творчого балансу, виконавської симетрії, еталонних зразків; *спонукання до рефлексії результатів ансамблевого музикування*, що сприяє усвідомленню майбутніми вчителями музичного мистецтва значення взаємодії та співпраці з партнерами по ансамблю, виявленню особистісних сильних виконавсько-комунікативних сторін, способів впливу на партнерів, ефективних стратегій співпраці та спільної виконавської творчості, а також залученню до самоаналізу процесу гри в ансамблі, що допомагає усвідомити власні виконавські потреби, цінності та цілі (реалізація педагогічної умови супроводжується проведенням рефлексивних вправ, групових дискусій, веденням музичного журналу, створенням відеозаписів власних виконань, презентацій перспектив ансамблевого музикування).

3. Встановлено й науково обґрунтовано критерії сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування: *міра мотиваційної спрямованості на емоційно-ціннісне сприйняття міжособистісної взаємодії, ступінь здатності до вільного оперування навичками в галузі ансамблевого музикування в процесі міжособистісної взаємодії, міра міжособистісної конгруентності художньо-комунікативних дій, ступінь здатності до ефективної організації міжособистісної взаємодії та продуктивного аналізу*

результатів ансамблевого музикування. Це дало змогу визначити стан сформованості досліджуваного феномена в процесі формувальної роботи.

Залучення значної кількості респондентів, використання різноманітних діагностичних методів забезпечили кваліфіковане проведення констатувального експерименту. Результати, отримані в процесі діагностики сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування, дали змогу визначити три рівні сформованості досліджуваного феномена – високий (конструктивна взаємодія), середній (активна взаємодія), низький (індиферентна взаємодія).

Застосування в констатувальному експерименті методики інтегральної оцінки рівнів сформованості наводчик міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування на основі обґрунтованого критеріально-рівневого підходу засвідчило, що більшість здобувачів має середній і низький рівні сформованості означених навичок.

4. Зважаючи на мету та завдання дослідження було розроблено методику формування навичок міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування, в основу якої покладено реалізацію визначених методологічних засад, педагогічних принципів та умов. Практична перевірка запропонованої методики відбувалася під час формувального експерименту, який складався з трьох етапів: *адаптаційно-комунікативного, інтерактивно-творчого та організаційно-коллаборативного.*

Адаптаційно-комунікативний етап передбачав створення психологічно комфортної та адаптованої музично-комунікативної атмосфери для майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях з ансамблевого музикування. Він був спрямований на те, щоб учасники ансамблів могли легко адаптуватися до нового способу музичної взаємодії, зрозуміти індивідуальні потреби та інтереси своїх партнерів і відповідати на них. На даному етапі здобувачі ЕГ залучалися до виконання імпровізаційних вправ, участі в музичних іграх і художньо-творчих проєктах. Особливо

актуалізувалося формування таких навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування, як-от: навичка емоційної відкритості, навичка орієнтації на міжособистісну взаємодію як на цінність, навичка налагодження художньо-комунікативного контакту.

Інтерактивно-творчий етап допомагав здобувачам розкрити свій творчий потенціал, збагатити музичний досвід та покращити навички спільної роботи в ансамблі. Зокрема особливо активізувалося формування таких навичок міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування, як-от: навичка налагодження художньо-комунікативного контакту, навичка грамотного ансамблевого виконавства, навичка планування, координації та контролю музично-виконавської комунікації. На даному етапі використовувалися методи індивідуального підбору репертуару, конструктивного музично-виконавський фідбеку, варіативності ансамблевих пар, позиційної зміни партій.

На третьому – *організаційно-колаборативному* – етапі впровадження методики було акцентовано увагу на формуванні в майбутніх учителів музичного мистецтва навичок: планування, координації та контролю музично-виконавської комунікації, діагностики якості міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування, осмислення результатів міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування. Було проведено рефлексивні вправи, групові дискусії, а також використано методи, пов'язані з візуальним навчальним контентом: ведення музичного журналу, створення відеозаписів власних виконань, презентації перспектив ансамблевого музикування.

Доцільна організація художньо-освітнього процесу на кожному етапі експерименту забезпечила цілеспрямоване формування всіх компонентів навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування. Про це свідчать значні позитивні зрушення в перебігу процесів планування, координації та контролю музично-

виконавської комунікації, діагностики якості міжособистісної взаємодії та осмислення результатів міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування.

Перевірка результативності проведеної дослідно-експериментальної роботи здійснювалася на основі порівняльного аналізу рівнів сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування контрольної та експериментальної груп. Так, після впровадження пропонованої поетапної методики формування означених навичок, високого рівня досягли 36,7% здобувачів експериментальної групи та 20,0% контрольної. Середній рівень було виявлено в 56,6% майбутніх фахівців експериментальної групи та 50,0% – контрольної. Наслідком участі здобувачів експериментальної групи у формувальному експерименті стала позитивна динаміка перебігу формування навичок: емоційної відкритості, орієнтації на міжособистісну взаємодію як на цінність, грамотного ансамблевого виконавства, налагодження художньо-комунікативного контакту, планування, координації та контролю музично-виконавської комунікації, діагностики якості міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування, осмислення результатів міжособистісної взаємодії в процесі ансамблевого музикування.

Отримані під час формувальної роботи результати дозволили дійти висновку про ефективність упровадженої методики формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування. Обробка експериментальних даних методами математичної статистики підтвердила достовірність отриманих результатів.

Дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування. Подальшого наукового розгляду потребує питання формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах використання інформаційно-комунікаційних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Алексеєнко, Т. Ф. (2008). Виховне середовище. *Енциклопедія освіти* (с. 95–96). Київ : Юрінком Інтер.
- Алексюк, А. М. (ред.) (1993). *Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посібник*. Київ : ІСДО.
- Ашеро́в, А. Т., Логві́ненко, В. Г. (2005). *Методи і моделі оцінки педагогічного впливу на розвиток пізнавальної самостійності студентів*. Харків : Українська інженерно-педагогічна академія.
- Ашихміна, Н. В. (2020). Сутність міжособистісної творчої взаємодії на заняттях із диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки. Педагогічні науки*. (Вип. 186, с. 73–77). Кропивницький : Центрально-український державний педагогічний університет ім. В. Винниченка.
- Берека, В. Є. (2008). *Магістерська підготовка майбутніх менеджерів освіти : монографія*. Хмельницький : ХГПА.
- Берн, Э. (2020). *Трансактний аналіз в психотерапії : системна індивідуальна і соціальна психотерапія*. Москва : Академічний проект.
- Бех, І. Д. (2008). *Виховання особистості*. Київ : Либідь.
- Біла, Н. Л., Штурман, Н. О. (2014) Ансамблеве музикування: до сутності поняття. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки* (Вип. 2, с. 40–46). Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя.
- Білова, Н. К. Фортепіанна підготовка майбутніх викладачів закладів позашкільної спеціалізованої мистецької освіти. *Інноваційна педагогіка*, 2023, № 59, 108-113. <http://innovpedagogy.od.ua/archives/2023/59/22.pdf>
- Бичко І., Бойченко І., Табачковський М. (2010). *Філософія : підручник*. Київ: Либідь.
- Блохіна, І. О. (2020). Значення рефлексії в діяльності фахівців з управління закладами освіти. *Габітус*, Вип. 19, 81–85.

- Борисюк, С. О. (2011). Розвиток здатності до фасилітативної взаємодії у майбутніх соціальних педагогів засобами соціально-педагогічного тренінгу. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. (Вип. 5, с. 180–182). Ніжин. НДУ ім. М. Гоголя.
- Бражнич, О. Г. (2001). *Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи*. (Дис. канд. пед. наук), Криворізький національний університет. Кривий Ріг.
- Братко, М. В. (2012) Сутнісний зміст поняття «освітнє середовище вищого навчального закладу». *Педагогічна освіта : теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 18, 50–55.
- Бусел, В. Т. (2001) Великий тлумачний словник сучасної української мови: Близько 170000 сл. та словосполучень. Київ, Ірпінь: Перун, 2001.
- Бусел, В. Т. (2008). *Великий орфографічний словник сучасної української лексики*. Київ : Наукова думка.
- Ван, Чжун (2017). *Методика формування виконавського артистизму студентів магістратури в процесі вокально-фахової підготовки*. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ.
- Василевська-Скупа, Л. П. (2007). *Формування комунікативних умінь майбутніх вчителів музики в процесі фахової вокально-хорової підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. Вінниця.
- Вей, Іцянъ *Механізми внутрішньоансамблевої музичної комунікації. Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства : матеріали і тези VIII Міжнародної конференції молодих учених та студентів (14-15 жовт, Одеса) (Т. 2, с. 21–23)*. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.
- Волович, В. І. (уклад.). *Соціологія : короткий енциклопедичний словник*. Київ : Укр. центр духовної культури.

- Го, Яньжань (2023). *Формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу*. (Дис. доктора філос. наук. кер.). ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського», Одеса.
- Голубова, Г. В. *Педагогічні умови розвитку обдарованості студентів*. Відновлено з : http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105345.doc.htm
- Гомонюк, О. М. (2012). *Теоретичні та методичні основи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах*. (Дис. докт. пед. наук), Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. Вінниця.
- Горбенко, О. Б. (2014). Індивідуально-диференційований підхід у процесі формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього учителя музичного мистецтва. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Педагогічні науки* (Вип. 133(1), 204–211). Відновлено з : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2014_133%281%29_30
- Горбунова, В. В. (2014). *Психологія командотворення : ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд : монографія*. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка.
- Грозан, С. В. (2007). *Формування художньо-педагогічного спілкування у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики*. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Теорія і методика мистецької освіти : матеріали II Міжнар. науково-практ. конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (26-27 квіт; Київ)*. (Вип. 5, (10), с. 53–55). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.
- Губский, Е. Ф. (19996). *Краткая философская энциклопедия*. Москва : Прогресс.

- Гузій, Н. В. (2018). Дидакалогічна освіта як акмеологічний вектор професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів. *Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів : акмеологічні аспекти* (с. 307–359). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова : монографія.
- Гузій, Н. В. (2021). Акмеологічні чинники професійної підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічних спеціальностей. *Наукові праці факультету психології : зб. наук. праць* (с. 100–103). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова. Відновлено з : <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/35152/Huzii.pdf?sequence=1>
- Гуцан, Т. Г. (2011). Формування готовності майбутнього вчителя економіки до профільного навчання старшокласників. Автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка.
- Зайцева, А. (2017). *Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва : теорія, методологія, методичні аспекти монографія*. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.
- Зарицька, А. А. (2016). *Акмеологічні засади професійної самореалізації майбутнього вчителя музики*. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ.
- Зязюн, І. А. (2008). Інтеграційна функція культурної парадигми. *Професійно-художня освіта України* : зб. наук. праць (Вип. 5, с. 34–38). Київ ; Черкаси : Черкаський ЦНТЕІ.
- Іващенко, А. І. (2015). Поняття «професійна рефлексія» та її значущість у практичній діяльності майбутнього психолога *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка*, Вип. 128, 116–120.
- Калашник, В. С. *Тлумачний словник сучасної української мови. Фахова лексика : близько 20 000 слів*. Київ : Літера.
- Карташова, Ж. (2016). Інтегративний підхід як сучасний аспект організації інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін: зб. матеріалів наук. доп. Всеукр. науково-практ. конф. (с. 108-111.). Херсон : МППІТ.

Карташова, Ж. (2019) Формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва в ансамблевому класі. *Педагогічна освіта : теорія і практика* : зб. наук. праць (Вип. 26, Ч. 2. с. 90–95). Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України.

Кваша, О. (2012). Зміст і значення понять «взаємодія» та «система» у філософських і правових досліджень. *Держава і право, Випуск 56*, 32-38 <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/64055/06-Kvasha.pdf?sequence=1>

Кожевнікова, Л. (2009). Формування навичок художньо-педагогічного спілкування у майбутніх учителів музики. *Гуманітарний вісник Державного вищого навч. закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди»*. Педагогіка. Психологія. Філософія : зб. наук. праць (Вип. 28, 143–147). Переяслав-Хмельницький : Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди.

Козир А. (2018). Акмеологічні засади формування професійної майстерності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. *Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів : акмеологічні аспекти : монографія*. (с. 359–400). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Коломієць, Т. В. (2015) Особливості емпатійної міжособистісної взаємодії в юнацькому віці. Дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка.

Комаровська, О. А. (2009). Художньо-освітній простір навчального закладу як передумова розвитку художньо-обдарованої особистості. *Навчання і виховання обдарованої дитини : теорія та практика* : зб. наук. праць. (Вип. 2., с. 260–275). Київ : Ін-т обдарованої дитини АПН України.

- Кремень, В. Г. (2014). *Синергетика і творчість : монографія*. Київ : Інститут обдарованої дитини.
- Кузікова, С. Б. (2015). Феноменологія саморозвитку в психосоціальній генезі особистості: суб'єктний підхід. *Особистість у розвитку : психологічна теорія і практика : монографія*. (с. 295–319). Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка.
- Кушнірюк, В. М. (2000). *Гуманізація міжособистісних стосунків як умова запобігання конфліктів у педагогічному процесі*. (Автореф. дис. канд. психол. наук), Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ.
- Лай, Сяоцянь (2019). *Формування культури міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки*. (Дис. канд. пед. наук), ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. Одеса.
- Линенко А. Ф. Концептуальні засади діалогового підходу в контексті фортепіанної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*, 2023, № 60. С. 117-120.
- Логунова, М. М. (2006). *Соціально-психологічні аспекти управлінської діяльності*. Київ : Центр сприяння інституційному розвитку державної служби.
- Лукомська, С. (2017). *Методологічні закономірності формування автентичності фахівців соціономічних професій : монографія*. Київ : Видавничий Дім «Слово».
- Лях, Г. М. (2012). *Практичні основи акмеологічної компетентності вчителя : метод. посібник*. Черкаси : ОПОПП.
- Ляшенко, Т. (2015). Фортепіанний ансамбль у системі музично-педагогічного навчання. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. (Вип. 2. с. 141–143). Ніжин : Ніжинський державний ун-т ім. М. Гоголя.

- Макар, Л. М. (2013). Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* (Вип. 30, с. 229–236). Запоріжжя : Класичний приватний університет.
- Малахова, М. (2012). Розвиток слухових навичок у майбутніх викладачів музичного мистецтва в класі інструментального ансамблю. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. праць* (Вип. 16, с. 73–77). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.
- Малашевська, І. А. (2004). Основні принципи інтегрованої музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музики. *Теорія і методика мистецької освіти : зб. наукових праць*. (Вип. 5, с. 40–46). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.
- Малиношевський, Р. В. (2011). *Соціально-педагогічні засади формування цілісного виховного середовища дитини у педагогічній спадщині В. Сухомлинського*. (Автореф. дис. канд. пед.наук), Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ.
- Манько, В. М. (2000). Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних. *Соціалізація особистості : зб. наук. праць Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова* (Вип. 2, с. 153–161). Київ : Логос.
- Мельник, К. (2007). Суб'єктно-мотиваційна модель міжособистісної взаємодії. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Психологія*, Вип. 755, 46–49.
- Мировська, Ю. І. (2013). Створення творчого середовища як умова мотивації до формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини* (Вип. 8, Ч. 1., с. 214–220). Умань : ФОП Жовтий О.О.

- Моїсєєва, М. А. (1998). *Музично-виконавська діяльність як засіб формування професійних якостей учителя музики на матеріалі концертмейстерського класу*. (Автореф. дис. канд. пед наук), Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ.
- Надольний, І. Ф. (2010). *Філософія : словник-довідник : навч. посібник*. Київ : НАКККіМ.
- Надутенко, О. (2023). Інтегративний підхід до формування художньої культури школярів засобами музичного мистецтва. *Vzdelávanie a spoločnosť. Služby knižnice Univerzitné zdroje*. Відновлено з : https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova8/subor/Nad_u_tenko.pdf
- Негребецька, О. М. (2011). *Соціалізація майбутніх учителів музики у навчально-виховному середовищі педагогічного університету*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Луганський національний університет ім. Т. Шевченка. Луганськ.
- Ніколенко, Л. (2018). Формування інструментально-виконавських умінь учнів у процесі ансамблевого музикування. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Педагогічні науки*. (Вип. 170, с. 212–216). Кропивницький : Центральний державний педагогічний університет ім. В. Винниченка.
- Новська, О. Р., Левицька, І. М. (2021). Ансамблеве музикування як ресурс фахового розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*, 39, 63–67.
- Олексюк, О. М. (2009). *Музично-педагогічний процес у вищій школі*. Київ : Знання України.
- Олійник, Т. І. (2022). Рефлексія майбутнього педагога-музиканта як механізм його професійного самовдосконалення. *Інноваційна педагогіка*, Вип. 45, 196–199.

- Орлов, В. Ф. (2003). *Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін : теорія і технологія* : монографія. Київ : Наукова думка.
- Отич, О. М. (2009). *Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання*. (Дис. д-ра пед. наук), Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Київ.
- Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва : теорія і методика викладання мистецьких дисциплін* : навч. посібник. Київ : Освіта України.
- Пехота, О. М. (2003). *Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій* : навч. посібник. Київ : В-во А.С.К.
- Полатайко, О. М. (2010). *Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.
- Попова, О. В., Жуков, В. П. (2022). *Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів* : монографія. Харків : Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди.
- Проворова, Є. М. (2008). *Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.
- Проворова, Є. М. (2010). *Комунікативна компетентність вчителя музики : теорія і технологія* : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.
- Пушкар, Т. М. *Моделювання як теоретичний метод розробки педагогічної технології підготовки вчителів філологічного профілю. Підходи А. С. Макаренка до використання педагогічного моделювання. Витоки педагогічної майстерності*, Вип. 11, 273–278.
- Рассоха, І. М. (2011). *Конспект лекцій з навчальної дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень»*. Харків : ХНАМГ.

- Растригіна, А. М. (2022). Диригентсько-хорова педагогіка в науковому дискурсі сучасної професійної мистецької освіти. *Наукові записки ЦДПУ ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, Випуск 204, 61-66.
- Растригіна, А., Колоскова Ж. (2021) Онлайн-навчання у постковідному освітньому просторі закладів педагогічної вищої освіти. *Естетика і етика педагогічної дії*, Вип. 23. Київ-Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 134-140.
<http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/17299/1/Rastrygina.pdf> DOI: 10.33989/2226-4051.2021.23.238283
- Реброва, О. Є. Поліхудожнє середовище як ситуативно створена педагогічна умова фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Педагогічні науки*. (Вип. 135, с. 19–23). Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка.
- Рибалко, Л. С. (2008). *Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук), Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна. Харків.
- Ростовський, О. Я. (2011). *Теорія і методика музичної освіти*. Тернопіль : Богдан.
- Рудницька, О. П. (2002). *Педагогіка: загальна та мистецька* : навч. посібник (с. 7–14). Київ : ТОВ «Інтерпроф».
- Рябова, О. (2016). Колективне музикування як ефективний засіб формування музично-стильових уявлень підлітків. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. Серія «Педагогічні науки»*. (Вип. 4., с. 140–143). Житомир : Житомирський державний університет ім. І. Франка.
- Семенова, Р. О. (2014). *Концептуальні основи побудови освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді у вітчизняній науці. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості* : монографія (с. 23-51). Київ ; Кіровоград : Імекс-ЛТД.

- Семиченко, В.А. (1999). Психологія соціальних відносин: навчальний посібник. Київ: Магістр-S.
- Соколов, О. Л. (2007). *Психологія міжособистісної взаємодії в учбових закладах*. Київ : Видавничий Дім "Освіта".
- Степанов, О. (2006). Психологічна енциклопедія. Київ: Академвидав.
- Стурзеску, О. (2004). Диференція професійних навичок в ансамблевому музикуванні. *Нова педагогічна думка*, 2, 113–115.
- Федоришин, В. І. (2013). *Акмеологічний розвиток майбутнього вчителя музики в творчому навчальному колективі : теорія і практика* : монографія. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова.
- Філь, О. А. *Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до роботи в конкурентоздатній управлінській команді*. (Автореф. канд. психол. наук), Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ.
- Ху, Маньлі (2017). *Методика підготовки керівника вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
- Хуан, Ханьцзе (2019). *Формування готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства засобами ансамблевого виконавства. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису*. (Дис. кандидата пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ, 2019
- Цзян, Лібін (2015). *Формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.
- Чжан, Цзінцзін (2016). *Методика формування мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики в процесі вокального навчання*. (Дис. канд. педагог. наук), Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ.
- Чудовський, І., & Петренко, О. (2015). *Історія філософії*. Київ : С. Павличко.

- Шапар, В. Б. (2007). *Сучасний тлумачний психологічний словник : близько 2500 термінів*. Харків : Прапор.
- Швед, О. (2013). Художні та естетичні аспекти невербальної комунікації. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах : зб. наук. праць* (Вип. 27, с. 423-437). Київ : Університет «Україна».
- Шинкарук, В. І. (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ : Абрис.
- Шумська, В. , Олешко, В. , Олешко, Т. (2020). *Теорія і методика ансамблевого виконавства : навчально-метод. посібник*. Харків : Харківська гуманітарно-педагогічна академія.
- Ян, Яньчі (2018). *Методика навчання гри на саксофоні учнів-початківців у закладах позашкільної спеціалізованої освіти*. (Дис. канд. педагог. наук), Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.
- Яременко, В. В, Сліпушко, О. М. (уклад.). (2001). *Новий тлумачний словник української мови у 4 т.* (Т. 2. Ж–О). Київ : Аконіт.
- Adler, A. (1963). Individual-psychological education. In A. Adler (Ed.), *The practice and theory of Individual Psychology*, 317-326. Paterson, NJ: Littlefield, Adams & Co.
- Adler, A. (1963). Individual Psychology, its assumptions and its results. In A. Adler (Ed.), *The practice and theory of individual psychology*, 1-15. Paterson, NJ: Littlefield, Adams & Co.
- Allen, J, Gregory A, Mikami A, Lun J, Hamre B, Pianta R. (2013). Observations of Effective Teacher-Student Interactions in Secondary School Classrooms: Predicting Student Achievement With the Classroom Assessment Scoring System-Secondary. *School Psych Rev.* 42(1):76-98.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall. Restored from : <https://doi.org/10.1177/105960117700200317>. <http://garfield.library.upenn.edu/classics1991/A1991GD62000001.pdf>
- Bart, R. (1991). *Elements of Semiology*. New York : Hill and Wang.

- Bartlett, F. C. (1995). *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Beaulieu, R, Boylan, M (Reviewing Editor) (2017). A critical discourse analysis of teacher-student relationships in a third-grade literacy lesson: Dynamics of microaggression, *Cogent Education*, 3:1, DOI: 10.1080/2331186X.2016.1244028
- Berne, E. (1996). *Games people play : The psychology of human relationships*. New York : Grove Press.
- Bishop, C. (2012). *Artificial Hells : Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. London : New Yor : Verso.
- Bishop, L. (2018). Collaborative Musical Creativity : How Ensembles Coordinate Spontaneity. *Frontiers in Psychology*, V. 9, 33–89.
- Blumer, H. (1962). *Symbolic Interactionism : Perspective and Method*. Berkeley : University of California Press. Restored from : https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2747599/mod_folder/content/0/COMPLEMENTAR%20-%201969%20-%20Blumer%20-%20Symbolic%20Interactionism.pdf
- Bollas C, (1995). *Cracking Up: The Work of Unconscious Experience*. London: Routledge
- Boum, D. (2002). *Intimate relationships*. Sage. New York, NY : Longman.
- Boum, D. (2012). *Theoretical models of human development*. New York, NY : Longman.
- Bradbury-Huang, H., Lichtenstein, B. (2010). Carroll and Peter M. "Relational Space : The Heart of Sustainability Collaborations. *In Research in Organizational Change and Development* (c. 109-148). Bingley, UK : Emerald Group Publishing Limited.
- Brandt, J. & Raiford, P. (1987). *Teacher-Student Interaction : The Missing Link in School Achievement. The Context of Teaching : a collection of Readings* (pp. 423-437). New York, NY : Longman.

- Buber, M. (1970). *I and thou* (W.Kaufmann, Trans.). New York: Charles Scribner's Sons
- Chen, Y. (2020). «The Last Confucian» in the Rice Paddy of Java: Toward Constructing an Anthropology of Confucianism. *Review of Religion and Chinese Society*, 7(2), 164-178. <https://doi.org/10.1163/22143955-00702002>
- Chew, E. (2014). Music interaction with others as conveyor of relational intent: A response to Cross (2014). *Psychology of Music*, 42(6), 826–838. <https://doi.org/10.1177/0305735614549407>
- Cooke, B., Kothari, U. (2001). *Participation : The New Tyranny?* London : New York : Zed Books.
- Descartes, R. (2000). *Meditations on First Philosophy*. (J. Cottingham, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press. https://yale.learningu.org/download/041e9642-df02-4eed-a895-70e472df2ca4/H2665_Descartes%27%20Meditations.pdf
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Dover Publications <https://s3.amazonaws.com/arena-attachments/190319/2a5836b93124f200790476e08ecc4232.pdf>
- Dewey, J. (1929). *Experience and Nature*. New York: Dover Publications. <http://www.scienzepostmoderne.org/OpereComplete/Dewey.John..Experience%20and%20Nature%20%281925,%201929%29.pdf>
- Dewey, J. (1990). *The School and Society: The Child and the Curriculum*. Chicago, IL: University of Chicago Press. <https://ia800907.us.archive.org/16/items/schoolsociety00dewerich/schoolsociety00dewerich.pdf>
- Douglas, B. (2023). Multiformity and Dialogue in the Anglican Tradition: *The Breakthrough of Communicative Action, Education, Religion, and Ethics – A Scholarly Collection*, 10.1007/978-3-031-24719-4_14, (195-202)
- Drucker, P. (1954). *The Practice of Management*. New York : Harper & Row.
- Ekman, P. (1999). *Basic Emotions*. *Handbook of Cognition and Emotion*. Sussex, U.K. : John Wiley & Sons, Ltd.

- Erikson, E. (1994). *Identity and the life cycle*. New York : W. W. Norton & Company.
- Fautley, M., Kinsella, V., & Whittaker, A. (2017). *Whole Class Ensemble Teaching Research Report*. Birmingham: Faculty of Health, Education and Life Sciences, Birmingham City University. Restored from : <https://www.open-access.bcu.ac.uk/5340/1/WCET%20Report%20FINAL%20141117.pdf>
- Foppe, P. (2010). The relationship between individual abilities and performance in group settings. *Journal of Applied Psychology*, 95(3), 432–445.
- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. Restored from : https://asslliub.noblogs.org/files/2013/09/freire_educación_como_práctica_libertad.pdf_-1.pdf
- Fromm, Erich (1956). *The Art of Loving*. New York: Harper Perennial. https://ia800201.us.archive.org/30/items/TheArtOfLoving/43799393-The-Art-of-Loving-Erich-Fromm_text.pdf
- Gadamer, H.-G. (1993). *Multiple intelligences : the theory in practice* Publisher: Basic Books, New York
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and Method*. London: Continuum.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books/Hachette Book Group.
- Gershkovich, V., Falikman, M. (2018). *Cognitive Psychology in Search of Itself*. *Discover the world's research*, T. 5, 4, 28–42.
- Gregor Petrič & Andraž Petrovčič (2014) Individual and Collective Empowerment in Online Communities: The Mediating Role of Communicative Interaction in Web Forums, *The Information Society*, 30:3, 184-199, DOI:10.1080/01972243.2014.896683
- Goffman, E. (1956). *Presentation of self in everyday life*. Edinburgh : University of Edinburgh Social Sciences Research Centre. Restored from : https://monoskop.org/images/1/19/Goffman_Erving_The_Presentation_of_Self_in_Everyday_Life.pdf

- Hall, E. T. (1966). *The Hidden Dimension*. New York : Doubleday.
https://www.academia.edu/43785083/The_Hidden_Dimension_Edward_Hall
- Hall, E.T. (1996). The West and the Rest: Discourse and Power.
<https://analepsis.files.wordpress.com/2013/08/hall-west-the-rest.pdf>
- Helding, L. (2020). *The Musician's Mind: Teaching, Learning, and Performance in the Studio and the Classroom*. Restored from : https://www.academia.edu/42070116/The_Musicians_Mind_Teaching_Learning_and_Performance_in_the_Age_of_Brain_Science
- Hernandez Molina, Rafael Carlos; Gonzalez Hernandez, Walfredo (2020). Current state of the skill model dynamic processes of automatic control. *Conrado*, vol.16, n.73, 400-409. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n73/1990-8644-rc-16-73-400.pdf>
- Hewstone, M., Augoustinos, M. (1998). *Social attributions and social representations. The psychology of the social*. (c. 60–76). Cambridge : Cambridge university press.
- Hwang, H. (2023). The influence of discourse continuity on referential form choice. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 49(4), 626–641. <https://doi.org/10.1037/xlm0001166>
- John Dewey. (2012). *Democracy and Education : An Introduction to the Philosophy of Education*. New York : Dover Publications
- Juslin, P. N. (2013). From everyday emotions to aesthetic emotions: Towards a unified theory of musical emotions. *Physics of Life Reviews*, 10, 235 –266
- Lacan, J. (1966) *Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse*, Ecrits. P.: Editions du Seuil
- Leško, V. (2019). Otázka Bytia – Heidegger verzus Hegel. *Filozofia*, 74(6), 440-455. 0046-385X. DOI: <https://doi.org/10.31577/filozofia.2019.74.6.2>
- Levinas, E. (1969). *Totality and infinity : an essay on exteriority* Publisher: Duquesne University Press, Pittsburgh, Pennsylvania
- Lewin, K. (1935). Experiment in social psychology. *Journal of Social Psychology*, 6(2), 271–299.

- Lewin, K. (1999). Psychology and the process of group living. In M. Gold (Ed.), *The complete social scientist: A Kurt Lewin reader* (pp. 333-345). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Lewin, K. (1967). *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper Perennial Modern Classics
https://ia902905.us.archive.org/15/items/in.ernet.dli.2015.197012/2015.197012.Resolving-Social-Conflicts_text.pdf
- Lewin, K. (1965) *The Conceptual Representation and Measurement of Psychological Forces*. New York: Duke University Press
- Lewin, K. (2015) *The Conceptual Representation and Measurement of Psychological Forces*. New York : Springer Publishing Company.
- Lin, H. (2019). A Sinicised Religion Under Foreign Rule: Buddhism in the Jurchen Jin Dynasty (1115–1234). *The Medieval History Journal*, 22(1), 23–52.
<https://doi.org/10.1177/0971945818806991>
- Lippitt, R. (1949). *Social Psychology as Science and as Profession*. New York: Psychology Press
https://cdn.isr.umich.edu/pubFiles/historicPublications/Social_491_.PDF
- Liu, T. (2015). The contextualization of Chinese philosophy in contemporary Western philosophy. *Comparative Philosophy : Theory and Practice* (pp. 213–234). London : Bloomsbury.
- Mané, A., Adams, J., & Donchin, E. (1989) Adaptive and part-whole training in the acquisition of a complex perceptual-motor skill. *Acta Psychologica*, Volume 71, Issues 1–3, 179-196, [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(89\)90008-5](https://doi.org/10.1016/0001-6918(89)90008-5).
- Maslow, Abraham H. (1966). *The psychology of science*. New York: Harper & Row.
- Maslow, A.H. (1998). *Toward a psychology of being*. New York : J. Wiley & Sons
- Mead, G. H. (1938). *The Philosophy of the Act* (Edited by Charles W. Morris with John M. Brewster, Albert M. Dunham and David Miller). Chicago: University of Chicago

- Mehrabian, A. (2007). *Nonverbal Communication*. New Brunswick : AldineTransaction.
- Meiner, J. (2007). *The Art of Facilitation : The Essentials for Leading Great Meetings and Creating Group Synergy*. New York : Currency Doubleday.
- Milgram, S. (2000). Ome Conditions of Obedience and Disobedience to Authority. *Obedience to Authority : Current Perspectives on the Milgram Paradigm* (pp. 53–78). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81–97. Restored from : <https://doi.org/10.1037/h0043158>
- Moreno, J. L. (2018). *Who Shall Survive? A New Approach to the Problem of Human Interrelations*. Published by Forgotten Books.
- Narmour, E. (2000). Music expectation by cognitive rule-mapping. *Music Perception*, 17(3), 329–398. <https://doi.org/10.2307/40285821>
- Nikolai, H., Lynenko, A., Koehn, N., & Boichenko, M. (2020). Interdisciplinary Coordination in Historical-Theoretical and Music-Performing Training of Future Musical Art Teachers. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(1), 225-235. doi:<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i1.243>
- Orff, K., Keetman, G. (1954). *Schulwerk musik fur Kinder*. Mainz.
- Palmer, C., & Deutsch, D. (2012). Music performance: Movement and coordination. *The perception of music* (3rd ed., pp. 405–422). Amsterdam : Elsevier.
- Piaget, J. (1970). *Structuralism*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203164730>
- Richardson, A. (1983). *Participation*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Rogers, C. R. (1965). Some Thoughts Regarding the Current Philosophy of the Behavioral Sciences. *Journal of Humanistic Psychology*, 5(2), 182–194. <https://doi.org/10.1177/002216786500500207>

- Schaefer, M. T. (2011). *Bastard Culture! How User Participation Transforms Cultural Production*. Amsterdam : Amsterdam University Press.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York : Restored from : Macmillan. <https://doi.org/10.1002/sce.37303805120>
- Skinner, B. F. (1953). The science of behavior and the technology of behavior. *American Psychologist*, 8, 1–10.
- Skinner, B. F. (2014). *Verbal Behavior*. B. F. Skinner Foundation. Restored from : <https://www.abebooks.com/9780874115918/Verbal-Behavior-Official-Skinner-Foundation-0874115914/plp>
- Su, K. (2021). Landscapes and Taoism in Ezra Pound's Cantos. *Neohelicon* 48, 179–210. <https://doi.org/10.1007/s11059-020-00571-w>
- Sun, L. (2020). The Relation Between Confucianism and Chinese Politics: History, Actuality, and Future. *Journal of Law and Religion*, 35(1), 138-148. doi:10.1017/jlr.2020.2
- Šverko, B. (2001). Life Roles and Values in International Perspective: Super's Contribution through the Work Importance Study. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, Vol. 1, 121–130.
- Teo, S. L. (2019). *Towards a Chinese Theory of Communication : The Selected Works of Teo Soh Lung*. Ed. by Teo, S.H. and Mohamad, B. Retrieved from : <http://repository.ntu.edu.sg/handle/10356/146297>
- Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (1974). The Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument. Tuxedo NY: Xicom, Inc.
- Vang, Y. (2016). *Confucianism and modernization*. Leiden : Brill.
- Wansen, Yan, Yonghui, Li, & Nan, Sui (2013). The Relationship between Recent Stressful Life Events, Personality Traits, Perceived Family Functioning and Internet Addiction among College Students. *Stress&Health*. Volume 30, Issue 1 <https://doi.org/10.1002/smi.2490>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. New York: Psychology Press.2002). The Dynamics of Instructor-Student Interaction in College Teaching. *Teaching Sociology*, 30(3), 257–275.

- Wiese, L. (1967). *Das Ich und das Kollektiv. The Self and the Collective*. Berlin : Duncker & Humblot.
- Williamon, A., & Davidson, J. W. (2002). Exploring co-performer communication. *Music. Sci.* 6, 53–72. doi:10.1177/102986490200600103
- Wilson, G. D.(2008). *The Psychology of Performance, Musical Talent and Ability : lecture, Gresham College, Wednesday*. Restored from : <http://www.gresham.ac.uk/lectures-and-events/musical-talentand-ability>. Title from the screen.
- Winnicott, V. (2005). *The importance of being a baby : The ins and outs of everyday life*. London : Routledge Press.
- Winnicott, D. W. (1994). *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development*. London: Karnac Books <https://psptraining.com/wp-content/uploads/Winnicott-D.W.-1965.-The-maturational-processes-and-the-facilitating-environment.pdf>
- Yoo, Y. (2007). *Communication in Interpersonal Relationships*. New York : Routledge.
- Zaitseva A. The influence of social reflection to enhance the efficiency of professional communication of the in-service teachers in the setting of methodical work. *Applied linguistics research journal* Volume 4, Issue : 9; 2020, 182-189. DOI: 10.14744/alrj.2020.87894
- Zamm, A., Pfordresher, P., and Palmer, C. (2014). Temporal coordination in joint music performance: effects of endogenous rhythms and auditory feedback. *Exper. Brain Res.* 233, 607–618. doi: 10.1007/s00221-014-4140-5
- Zhang, Y. (2015). Confucianism and the Chinese cultural tradition. *Routledge Handbook of East Asian Philosophy* (pp. 49–64). Abingdon-on-Thames : Routledge.
- Zhan, Y. (2016). Transformative learning and Confucian thought: A philosophical investigation. *Frontiers of Philosophy in China*, 11(2), 260–271.
- Zhang, Y. (2017). *The way of heaven and earth: A comparative study of Confucianism and Daoism*. Oxford : Oxford University Press.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета № 1

Шановний студенте! Оберіть відповідь біля кожного питання. Ваші відповіді є дуже важливими для нашого дослідження. Дякуємо за вашу участь!

1. Якою мірою ви зацікавлені взаємодією з іншими учасниками ансамблю?

Дуже зацікавлений/зацікавлена

Сприймаю це нормально

Не дуже зацікавлений/зацікавлена

Зовсім не зацікавлений/зацікавлена

2. Як часто ви намагаєтеся обмінюватися емоціями з іншими учасниками ансамблю під час музичної практики?

Завжди

Часто

Іноді

Рідко

Ніколи

3. Чи відчуваєте ви співпереживання до емоцій інших учасників ансамблю під час виконання музики?

Так, завжди

Так, часто

Іноді

Рідко

Ні, взагалі не відчуваю

4. Як ви оцінюєте рівень взаєморозуміння між вами та партнерами по ансамблю?

Відмінний

Добрий

Середній

Незадовільний

Зовсім відсутній

5. Чи вважаєте ви можливість емоційного обміну та спільного відчуття музики важливою складовою взаємодії у музичному ансамблі?

Так, абсолютно важливо

Так, досить важливо

Нейтрально

Не дуже важливо

Зовсім не важливо

6. Яка з емоцій (радість, захоплення, співпереживання) ви найчастіше відчуваєте під час спільного музикування в ансамблі?

Додаток Б**Питання для проведення інтерв'ювання:**

1. Які емоції ви відчули під час ансамблевого виступу?
2. Чи були ваші емоції схожі на емоції інших учасників ансамблю? Які саме?
3. Чи відчували ви взаємодію з іншими музикантами під час виконання? Як це відбувалося?
4. Які конкретні ситуації або моменти під час виступу викликали найсильніші емоції у вас?
5. Як ви взаємодіяли з іншими музикантами для підтримки або вираження своїх емоцій під час виконання?
6. Як ви сприйняли реакцію аудиторії? Як це вплинуло на ваші власні емоції та взаємодію з партнерами по ансамблю?
7. Чи були випадки, коли ви відчували себе емоційно відокремленими від інших учасників ансамблю? Як ви це вирішували?
8. Які емоційні стратегії ви використовуєте для підтримки позитивної міжособистісної взаємодії з іншими музикантами?
9. Чи виникали конфлікти або незгоди під час виконання ансамблевої музики? Як ви їх вирішували?
10. Які емоції і враження ви намагалися передати через свою гру?

Питання для проведення групових дискусій та інтерв'ювання:

1. Які важливі аспекти міжособистісної взаємодії впливають на успішність ансамблевого виступу?
2. Як ви оцінюєте ефективність комунікації між учасниками ансамблю? Які аспекти комунікації потребують покращення?
3. Які важливі ролі виконуються в ансамблі? Як кожна роль впливає на результативність виступу?
4. Які найчастіше проблеми виникають під час репетицій? Які кроки ви плануєте для їх вирішення?
5. Чи були ви задоволені розподілом обов'язків та відповідальностей серед членів ансамблю? Чи можна це покращити?
6. Які стратегії ви використовуєте для планування та організації ансамблевих репетицій?
7. Як ви визначаєте пріоритетність завдань під час репетицій?
8. Якими методами ви вдосконалюєте свою здатність до спільної роботи та взаємодії з іншими музикантами?
9. Які стратегії ви використовуєте для вирішення конфліктів у групі?
10. Чи були ви задоволені результатами ваших ансамблевих виступів? Які аспекти можна було б покращити?
11. Які цілі ви плануєте для майбутніх репетицій та виступів?

Інтерв'ю

Здатність до комунікації:

Як ви визначаєте ефективну комунікацію в ансамблі?

Як ви спілкуєтеся з іншими учасниками ансамблю під час репетицій і виступів?

Які стратегії ви використовуєте для забезпечення ефективного міжособистісного спілкування в ансамблі?

Здатність вирішувати конфлікти

Як ви ставитися до конфліктних ситуацій в ансамблі?

Можете навести приклад конфлікту, який ви успішно вирішили в минулому?

Які методи ви використовуєте для досягнення консенсусу та вирішення розбіжностей в ансамблі?

Здатність до обговорення питань в ансамблі:

Як ви відчуваєте себе під час обговорення питань з партнером по ансамблю?

Як ви сприяєте активному обміну ідеями та думками в ансамблі?

Які теми або питання ви вважаєте важливими для обговорення з партнером по ансамблю?

Відкритість до ініціативи і співпраці:

Які ініціативи ви запропонували в ансамблі, щоб покращити спільну роботу?

Як ви взаємодієте з іншими учасниками ансамблю для досягнення спільних цілей?

Як ви реагуєте на ініціативу і пропозиції інших учасників?

Спільні цілі:

Які спільні цілі ви визначаєте для ансамблю та як ви досягаєте їх?

Наскільки ви віддані спільному музичному проєкту?

Як ви бачите свою роль у досягненні цілей ансамблю?

Арія

з опери "Чарівна флейта"

В. А. МОЦАРТ
Обробка І. Долинської

Andante *8^{va}*

I *p* *espress.*

II *p*

6 *8^{va}* *p* *sf* *p*

11 *8^{va}* *dolce* *dolce*

16 *8va*

Musical score for measures 16-19. The score is in G major, 4/4 time. It features a piano accompaniment with a steady eighth-note pattern in the right hand and a bass line in the left hand. The piano part includes dynamic markings like 'v' and 'f'.

20 *8va*

Musical score for measures 20-24. The score continues with the piano accompaniment. It includes dynamic markings 'cresc.' and 'p'. Pedal points are indicated with 'Ped.' and asterisks below the bass line.

25 *8va*

Musical score for measures 25-29. The score continues with the piano accompaniment. It includes dynamic markings 'espress.' and 'rit.'. The piano part features a more active bass line with chords and moving lines.

31 *8va*

35 (8)



W.A. MOZART

Quando Ete

Me sorprendio tu dirai, per:
 chi que te habia, solo tanto of
 Seuli mudo no habia op. no.
 uamudo, una hater ido s
 despedire!

Como te cria u illocut
 il fia il te unio alle una post
 abrauco, ya de la prima of te
 mudi of mudi u il C. unio
 alle mudi u of te d. unio
 mudi u of te. u. unio u
 con te of te tan fin cur
 la de of te of te of te
 tu. unio

Alfred 7. July 1833

Brescia

Додаток Д

Діагностична карта здобувачів експериментальної та контрольної груп.
Перший контрольно-діагностичний зріз за показниками Критерію 1 (Кр₁)
сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування

Таблиця 1

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	П ₁ (Кр ₁)	П ₂ (Кр ₁)	П ₃ (Кр ₁)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₁)	К _{інд} (Кр ₁)	Інд. рівень	№	П ₁ (Кр ₁)	П ₂ (Кр ₁)	П ₃ (Кр ₁)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₁)	К _{інд} (Кр ₁)	Інд. рівень
I	2	2	3	7	2,33	С	I	2	3	3	8	2,67	В
II	2	2	2	6	2,00	С	II	2	2	3	7	2,33	С
III	2	2	2	6	2,00	С	III	2	1	1	4	1,33	Н
IV	1	1	2	4	1,33	Н	IV	3	2	2	7	2,33	С
V	2	2	3	7	2,33	С	V	2	2	3	7	2,33	С
VI	2	3	3	8	2,67	В	VI	1	1	2	4	1,33	Н
VII	1	1	2	4	1,33	Н	VII	3	1	2	6	2,00	С
VIII	1	1	2	4	1,33	Н	VIII	2	2	2	6	2,00	С
IX	3	2	3	8	2,67	В	IX	1	1	1	3	1,00	Н
X	2	2	3	7	2,33	С	X	3	2	3	8	2,67	В
XI	1	1	1	3	1,00	Н	XI	2	2	2	6	2,00	С
XII	3	2	3	8	2,67	В	XII	3	2	3	8	2,67	В
XIII	2	2	2	6	2,00	С	XIII	1	1	2	4	1,33	Н
XIV	2	2	2	6	2,00	С	XIV	1	1	2	4	1,33	Н
XV	2	1	1	4	1,33	Н	XV	2	2	2	6	2,00	С
XVI	2	2	2	6	2,00	С	XVI	3	3	2	8	2,67	В
XVII	1	2	1	4	1,33	Н	XVII	2	2	3	7	2,33	С
XVIII	2	1	1	4	1,33	Н	XVIII	2	1	1	4	1,33	Н
XIX	1	1	2	4	1,33	Н	XIX	2	1	2	5	1,67	С
XX	1	1	2	4	1,33	Н	XX	2	2	2	6	2,00	С
XXI	3	2	2	7	2,33	С	XXI	1	1	2	4	1,33	Н
XXII	1	1	2	4	1,33	Н	XXII	2	1	1	4	1,33	Н
XXIII	1	1	2	4	1,33	Н	XXIII	2	2	3	7	2,33	С
XXIV	2	3	2	7	2,33	С	XXIV	1	1	1	3	1,00	Н
XXV	2	2	3	7	2,33	С	XXV	2	3	2	7	2,33	С
XXVI	1	1	1	3	1,00	Н	XXVI	1	1	2	4	1,33	Н
XXVII	2	1	1	4	1,33	Н	XXVII	2	2	3	7	2,33	С
XXVIII	2	1	1	4	1,33	Н	XXVIII	1	1	2	4	1,33	Н
XXIX	2	2	2	6	2,00	С	XXIX	1	1	2	4	1,33	Н
XXX	2	2	2	6	2,00	С	XXX	2	2	2	6	2,00	С
X	П _{1ср} (Кр ₁)	П _{2ср} (Кр ₁)	П _{3ср} (Кр ₁)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₁)	К _{ср} (Кр ₁)	Загальний рівень	X	П _{1ср} (Кр ₁)	П _{2ср} (Кр ₁)	П _{3ср} (Кр ₁)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₁)	К _{ср} (Кр ₁)	Загальний рівень
	1,77	1,63	2,00	5,40	1,80	С		1,87	1,63	2,10	5,60	1,87	С

Діагностична карта здобувачів експериментальної та контрольної груп.
Перший контрольно-діагностичний зріз за показниками Критерію 2 (Кр₂)
сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування

Таблиця 2

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	П ₁ (Кр ₂)	П ₂ (Кр ₂)	П ₃ (Кр ₂)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₂)	К _{інд} (Кр ₂)	Інд. рівень	№	П ₁ (Кр ₂)	П ₂ (Кр ₂)	П ₃ (Кр ₂)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₂)	К _{інд} (Кр ₂)	Інд. рівень
I	3	2	2	7	2,33	С	I	2	3	3	8	2,67	В
II	2	1	1	4	1,33	Н	II	2	3	1	6	2,00	С
III	2	2	2	6	2,00	С	III	1	1	1	3	1,00	Н
IV	2	1	1	4	1,33	Н	IV	2	2	3	7	2,33	С
V	2	2	2	6	2,00	С	V	2	2	2	6	2,00	С
VI	3	3	2	8	2,67	В	VI	1	1	2	4	1,33	Н
VII	2	1	1	4	1,33	Н	VII	2	2	2	6	2,00	С
VIII	2	1	1	4	1,33	Н	VIII	2	2	2	6	2,00	С
IX	3	2	2	7	2,33	С	IX	2	1	1	4	1,33	Н
X	2	2	2	6	2,00	С	X	3	3	2	8	2,67	В
XI	1	1	1	3	1,00	Н	XI	3	2	2	7	2,33	С
XII	3	3	3	9	3,00	В	XII	3	3	3	9	3,00	В
XIII	3	3	3	9	3,00	В	XIII	1	1	2	4	1,33	Н
XIV	2	1	1	4	1,33	Н	XIV	1	1	1	3	1,00	Н
XV	2	3	2	7	2,33	С	XV	3	2	2	7	2,33	С
XVI	3	3	3	9	3,00	В	XVI	2	3	3	8	2,67	В
XVII	2	1	1	4	1,33	Н	XVII	2	2	2	6	2,00	С
XVIII	3	2	2	7	2,33	С	XVIII	1	1	2	4	1,33	Н
XIX	2	1	1	4	1,33	Н	XIX	2	2	3	7	2,33	С
XX	2	2	3	7	2,33	С	XX	3	2	2	7	2,33	С
XXI	2	2	2	6	2,00	С	XXI	1	1	1	3	1,00	Н
XXII	1	1	2	4	1,33	Н	XXII	2	1	1	4	1,33	Н
XXIII	2	1	1	4	1,33	Н	XXIII	2	3	2	7	2,33	С
XXIV	3	2	1	6	2,00	С	XXIV	2	1	1	4	1,33	Н
XXV	2	2	3	7	2,33	С	XXV	3	3	2	8	2,67	В
XXVI	1	1	1	3	1,00	Н	XXVI	2	1	1	4	1,33	Н
XXVII	2	2	1	5	1,67	С	XXVII	3	2	1	6	2,00	С
XXVIII	2	3	2	7	2,33	С	XXVIII	2	1	1	4	1,33	Н
XXIX	2	1	1	4	1,33	Н	XXIX	1	1	1	3	1,00	Н
XXX	2	3	2	7	2,33	С	XXX	3	2	1	6	2,00	С
⊗	П _{1ср} (Кр ₂)	П _{2ср} (Кр ₂)	П _{3ср} (Кр ₂)	Σ _{ср} П ₁₋₃ (Кр ₂)	К _{ср} (Кр ₂)	Загальний рівень	⊗	П _{1ср} (Кр ₂)	П _{2ср} (Кр ₂)	П _{3ср} (Кр ₂)	Σ _{ср} П ₁₋₃ (Кр ₂)	К _{ср} (Кр ₂)	Загальний рівень
	2,17	1,83	1,73	5,73	1,91	С		2,03	1,83	1,77	5,63	1,88	С

Діагностична карта здобувачів експериментальної та контрольної груп.
Перший контрольно-діагностичний зріз за показниками Критерію 3 (Кр₃)
сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування

Таблиця 3

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	П ₁ (Кр ₃)	П ₂ (Кр ₃)	П ₃ (Кр ₃)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{інд} (Кр ₃)	Інд. рівень	№	П ₁ (Кр ₃)	П ₂ (Кр ₃)	П ₃ (Кр ₃)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{інд} (Кр ₃)	Інд. рівень
I	2	2	1	5	1,67	С	I	2	2	1	5	1,67	С
II	1	1	1	3	1,00	Н	II	2	1	1	4	1,33	Н
III	2	2	2	6	2,00	С	III	1	1	1	3	1,00	Н
IV	1	1	1	3	1,00	Н	IV	2	2	2	6	2,00	С
V	2	2	2	6	2,00	С	V	2	2	2	6	2,00	С
VI	3	3	2	8	2,67	В	VI	1	1	1	3	1,00	Н
VII	2	1	1	4	1,33	Н	VII	2	2	1	5	1,67	С
VIII	2	1	1	4	1,33	Н	VIII	2	2	2	6	2,00	С
IX	2	2	1	5	1,67	С	IX	1	1	1	3	1,00	Н
X	1	1	1	3	1,00	Н	X	3	3	2	8	2,67	В
XI	1	1	1	3	1,00	Н	XI	2	2	2	6	2,00	С
XII	3	3	3	9	3,00	В	XII	3	3	3	9	3,00	В
XIII	3	3	2	8	2,67	В	XIII	1	1	1	3	1,00	Н
XIV	1	1	1	3	1,00	Н	XIV	1	1	1	3	1,00	Н
XV	2	2	2	6	2,00	С	XV	2	2	1	5	1,67	С
XVI	3	3	2	8	2,67	В	XVI	3	3	2	8	2,67	В
XVII	2	1	1	4	1,33	Н	XVII	2	2	2	6	2,00	С
XVIII	2	2	2	6	2,00	С	XVIII	2	1	1	4	1,33	Н
XIX	2	1	1	4	1,33	Н	XIX	2	2	2	6	2,00	С
XX	2	2	1	5	1,67	С	XX	3	2	2	7	2,33	С
XXI	2	2	2	6	2,00	С	XXI	1	1	1	3	1,00	Н
XXII	1	1	1	3	1,00	Н	XXII	2	1	1	4	1,33	Н
XXIII	1	1	1	3	1,00	Н	XXIII	2	2	2	6	2,00	С
XXIV	2	2	1	5	1,67	С	XXIV	2	1	1	4	1,33	Н
XXV	2	2	2	6	2,00	С	XXV	2	2	2	6	2,00	С
XXVI	1	1	1	3	1,00	Н	XXVI	1	1	1	3	1,00	Н
XXVII	1	1	1	3	1,00	Н	XXVII	2	2	1	5	1,67	С
XXVIII	2	2	2	6	2,00	С	XXVIII	1	1	1	3	1,00	Н
XXIX	1	1	1	3	1,00	Н	XXIX	1	1	1	3	1,00	Н
XXX	2	2	2	6	2,00	С	XXX	2	2	1	5	1,67	С
⊗	П _{1ср} (Кр ₃)	П _{2ср} (Кр ₃)	П _{3ср} (Кр ₃)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{ср} (Кр ₃)	Загальний рівень	⊗	П _{1ср} (Кр ₃)	П _{2ср} (Кр ₃)	П _{3ср} (Кр ₃)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{ср} (Кр ₃)	Загальний рівень
	1,80	1,67	1,43	4,90	1,63	С		1,83	1,67	1,43	4,93	1,64	С

Діагностична карта здобувачів експериментальної та контрольної груп.
Перший контрольно-діагностичний зріз за показниками Критерію 4 (Кр₄)
сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування

Таблиця 4

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	П ₁ (Кр ₄)	П ₂ (Кр ₄)	П ₃ (Кр ₄)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{інд} (Кр ₄)	Інд. рівень	№	П ₁ (Кр ₄)	П ₂ (Кр ₄)	П ₃ (Кр ₄)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{інд} (Кр ₄)	Інд. рівень
I	2	2	1	5	1,67	С	I	2	2	1	5	1,67	С
II	1	1	1	3	1,00	Н	II	2	1	1	4	1,33	Н
III	2	2	2	6	2,00	С	III	1	1	1	3	1,00	Н
IV	1	1	1	3	1,00	Н	IV	2	2	2	6	2,00	С
V	2	2	2	6	2,00	С	V	2	2	2	6	2,00	С
VI	3	3	2	8	2,67	В	VI	1	1	1	3	1,00	Н
VII	2	1	1	4	1,33	Н	VII	2	1	1	4	1,33	Н
VIII	2	1	1	4	1,33	Н	VIII	2	2	2	6	2,00	С
IX	2	2	1	5	1,67	С	IX	1	1	1	3	1,00	Н
X	1	1	1	3	1,00	Н	X	2	2	2	6	2,00	С
XI	1	1	1	3	1,00	Н	XI	2	2	2	6	2,00	С
XII	3	2	3	8	2,67	В	XII	3	3	3	9	3,00	В
XIII	2	2	2	6	2,00	С	XIII	1	1	1	3	1,00	Н
XIV	1	1	1	3	1,00	Н	XIV	1	1	1	3	1,00	Н
XV	2	2	2	6	2,00	С	XV	2	2	1	5	1,67	С
XVI	3	3	2	8	2,67	В	XVI	3	3	2	8	2,67	В
XVII	2	1	1	4	1,33	Н	XVII	2	2	2	6	2,00	С
XVIII	2	2	2	6	2,00	С	XVIII	2	1	1	4	1,33	Н
XIX	2	1	1	4	1,33	Н	XIX	2	2	2	6	2,00	С
XX	2	2	1	5	1,67	С	XX	2	2	2	6	2,00	С
XXI	2	2	2	6	2,00	С	XXI	1	1	1	3	1,00	Н
XXII	1	1	1	3	1,00	Н	XXII	2	1	1	4	1,33	Н
XXIII	1	1	1	3	1,00	Н	XXIII	2	2	2	6	2,00	С
XXIV	2	2	1	5	1,67	С	XXIV	2	1	1	4	1,33	Н
XXV	2	2	2	6	2,00	С	XXV	2	2	2	6	2,00	С
XXVI	1	1	1	3	1,00	Н	XXVI	1	1	1	3	1,00	Н
XXVII	1	1	1	3	1,00	Н	XXVII	1	1	1	3	1,00	Н
XXVIII	2	1	1	4	1,33	Н	XXVIII	1	1	1	3	1,00	Н
XXIX	1	1	1	3	1,00	Н	XXIX	1	1	1	3	1,00	Н
XXX	1	2	1	4	1,33	Н	XXX	2	1	1	4	1,33	Н
X	П _{1ср} (Кр ₄)	П _{2ср} (Кр ₄)	П _{3ср} (Кр ₄)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{ср} (Кр ₄)	Загальний рівень	X	П _{1ср} (Кр ₄)	П _{2ср} (Кр ₄)	П _{3ср} (Кр ₄)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{ср} (Кр ₄)	Загальний рівень
	1,73	1,57	1,37	4,67	1,56	Н		1,73	1,53	1,43	4,70	1,57	Н

Діагностична карта здобувачів експериментальної та контрольної груп.
 Другий контрольно-діагностичний зріз за показниками Критерію 1 (Кр₁)
 сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування

Таблиця 5

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	П ₁ (Кр ₁)	П ₂ (Кр ₁)	П ₃ (Кр ₁)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₁)	К _{інд} (Кр ₁)	Інд. рівень	№	П ₁ (Кр ₁)	П ₂ (Кр ₁)	П ₃ (Кр ₁)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₁)	К _{інд} (Кр ₁)	Інд. рівень
I	3	2	3	8	2,67	В	I	3	3	3	9	3,00	В
II	2	2	2	6	2,00	С	II	2	2	3	7	2,33	С
III	3	2	3	8	2,67	В	III	2	1	1	4	1,33	Н
IV	1	2	2	5	1,67	С	IV	3	2	2	7	2,33	С
V	2	2	3	7	2,33	С	V	2	2	3	7	2,33	С
VI	3	3	3	9	3,00	В	VI	1	1	2	4	1,33	Н
VII	1	2	2	5	1,67	С	VII	3	1	2	6	2,00	С
VIII	1	2	2	5	1,67	С	VIII	2	2	3	7	2,33	С
IX	3	3	3	9	3,00	В	IX	1	1	1	3	1,00	Н
X	2	2	3	7	2,33	С	X	3	3	3	9	3,00	В
XI	1	1	1	3	1,00	Н	XI	2	2	3	7	2,33	С
XII	3	3	3	9	3,00	В	XII	3	3	3	9	3,00	В
XIII	2	2	2	6	2,00	С	XIII	1	1	2	4	1,33	Н
XIV	2	2	3	7	2,33	С	XIV	1	1	2	4	1,33	Н
XV	3	2	2	7	2,33	С	XV	2	2	3	7	2,33	С
XVI	3	2	3	8	2,67	В	XVI	3	3	3	9	3,00	В
XVII	2	2	2	6	2,00	С	XVII	2	2	3	7	2,33	С
XVIII	3	2	3	8	2,67	В	XVIII	2	1	1	4	1,33	Н
XIX	1	2	2	5	1,67	С	XIX	3	2	2	7	2,33	С
XX	2	2	3	7	2,33	С	XX	2	2	3	7	2,33	С
XXI	3	3	3	9	3,00	В	XXI	1	1	2	4	1,33	Н
XXII	1	2	2	5	1,67	С	XXII	3	1	2	6	2,00	С
XXIII	1	2	2	5	1,67	С	XXIII	2	2	3	7	2,33	С
XXIV	3	3	3	9	3,00	В	XXIV	1	1	1	3	1,00	Н
XXV	2	2	3	7	2,33	С	XXV	3	3	3	9	3,00	В
XXVI	1	1	1	3	1,00	Н	XXVI	2	2	3	7	2,33	С
XXVII	3	2	2	7	2,33	С	XXVII	3	3	3	9	3,00	В
XXVIII	2	2	2	6	2,00	С	XXVIII	1	1	2	4	1,33	Н
XXIX	2	2	3	7	2,33	С	XXIX	1	1	2	4	1,33	Н
XXX	3	3	3	9	3,00	В	XXX	2	2	3	7	2,33	С
⊗	П _{1ср} (Кр ₁)	П _{2ср} (Кр ₁)	П _{3ср} (Кр ₁)	Σ _{ср} П ₁₋₃ (Кр ₁)	К _{ср} (Кр ₁)	Загальний рівень	⊗	П _{1ср} (Кр ₁)	П _{2ср} (Кр ₁)	П _{3ср} (Кр ₁)	Σ _{ср} П ₁₋₃ (Кр ₁)	К _{ср} (Кр ₁)	Загальний рівень
	2,13	2,13	2,47	6,73	2,24	С		2,07	1,80	2,40	6,27	2,09	С

Діагностична карта здобувачів експериментальної та контрольної груп.
 Другий контрольно-діагностичний зріз за показниками Критерію 2 (Кр₂)
 сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування

Таблиця 6

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	П ₁ (Кр ₂)	П ₂ (Кр ₂)	П ₃ (Кр ₂)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₂)	К _{інд} (Кр ₂)	Інд. рівень	№	П ₁ (Кр ₂)	П ₂ (Кр ₂)	П ₃ (Кр ₂)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₂)	К _{інд} (Кр ₂)	Інд. рівень
I	3	3	3	9	3,00	В	I	2	3	3	8	2,67	В
II	3	3	2	8	2,67	В	II	2	3	3	8	2,67	В
III	3	3	2	8	2,67	В	III	2	2	3	7	2,33	С
IV	2	2	1	5	1,67	С	IV	2	2	3	7	2,33	С
V	2	3	3	8	2,67	В	V	3	2	2	7	2,33	С
VI	3	3	3	9	3,00	В	VI	1	1	2	4	1,33	Н
VII	2	2	2	6	2,00	С	VII	3	2	2	7	2,33	С
VIII	2	2	1	5	1,67	С	VIII	3	3	3	9	3,00	В
IX	3	2	2	7	2,33	С	IX	2	2	1	5	1,67	С
X	2	2	3	7	2,33	С	X	3	3	2	8	2,67	В
XI	1	1	1	3	1,00	Н	XI	3	2	2	7	2,33	С
XII	3	3	3	9	3,00	В	XII	3	3	3	9	3,00	В
XIII	3	3	3	9	3,00	В	XIII	3	2	2	7	2,33	С
XIV	3	3	2	8	2,67	В	XIV	1	1	1	3	1,00	Н
XV	2	3	2	7	2,33	С	XV	3	2	2	7	2,33	С
XVI	3	3	3	9	3,00	В	XVI	2	3	3	8	2,67	В
XVII	3	3	2	8	2,67	В	XVII	2	3	3	8	2,67	В
XVIII	3	3	2	8	2,67	В	XVIII	2	2	3	7	2,33	С
XIX	2	2	1	5	1,67	С	XIX	2	2	3	7	2,33	С
XX	2	3	3	8	2,67	В	XX	3	2	2	7	2,33	С
XXI	3	3	3	9	3,00	В	XXI	1	1	2	4	1,33	Н
XXII	2	2	2	6	2,00	С	XXII	3	2	2	7	2,33	С
XXIII	2	2	1	5	1,67	С	XXIII	3	3	3	9	3,00	В
XXIV	3	2	2	7	2,33	С	XXIV	2	2	1	5	1,67	С
XXV	2	2	3	7	2,33	С	XXV	3	3	2	8	2,67	В
XXVI	1	1	1	3	1,00	Н	XXVI	3	2	2	7	2,33	С
XXVII	3	3	3	9	3,00	В	XXVII	3	3	3	9	3,00	В
XXVIII	3	3	3	9	3,00	В	XXVIII	3	2	2	7	2,33	С
XXIX	3	3	2	8	2,67	В	XXIX	1	1	1	3	1,00	Н
XXX	2	3	2	7	2,33	С	XXX	3	2	2	7	2,33	С
	П _{1ср} (Кр ₂)	П _{2ср} (Кр ₂)	П _{3ср} (Кр ₂)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₂)	К _{ср} (Кр ₂)	Загальний рівень		П _{1ср} (Кр ₂)	П _{2ср} (Кр ₂)	П _{3ср} (Кр ₂)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₂)	К _{ср} (Кр ₂)	Загальний рівень
	2,47	2,53	2,20	7,20	2,40	С		2,40	2,20	2,27	6,87	2,29	С

Діагностична карта здобувачів експериментальної та контрольної груп.

Другий контрольно-діагностичний зріз за показниками когнітивно-інтерпретаційного критерію (Кр₃) сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування

Таблиця 7

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	П ₁ (Кр ₃)	П ₂ (Кр ₃)	П ₃ (Кр ₃)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{інд} (Кр ₃)	Інд. рівень	№	П ₁ (Кр ₃)	П ₂ (Кр ₃)	П ₃ (Кр ₃)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{інд} (Кр ₃)	Інд. рівень
I	3	2	3	8	2,67	В	I	2	2	2	6	2,00	С
II	3	3	2	8	2,67	В	II	3	2	3	8	2,67	В
III	3	3	2	8	2,67	В	III	1	1	1	3	1,00	Н
IV	2	2	1	5	1,67	С	IV	2	1	1	4	1,33	Н
V	2	2	2	6	2,00	С	V	1	2	1	4	1,33	Н
VI	3	3	2	8	2,67	В	VI	1	1	1	3	1,00	Н
VII	1	1	1	3	1,00	Н	VII	2	2	2	6	2,00	С
VIII	1	1	1	3	1,00	Н	VIII	2	2	2	6	2,00	С
IX	2	2	2	6	2,00	С	IX	1	1	1	3	1,00	Н
X	2	2	1	5	1,67	С	X	3	3	3	9	3,00	В
XI	2	2	1	5	1,67	С	XI	2	3	2	7	2,33	С
XII	2	1	2	5	1,67	С	XII	3	2	2	7	2,33	С
XIII	3	3	2	8	2,67	В	XIII	2	2	1	5	1,67	С
XIV	1	1	1	3	1,00	Н	XIV	1	1	1	3	1,00	Н
XV	2	2	1	5	1,67	С	XV	2	2	2	6	2,00	С
XVI	3	2	3	8	2,67	В	XVI	2	2	2	6	2,00	С
XVII	3	3	2	8	2,67	В	XVII	3	2	3	8	2,67	В
XVIII	3	3	2	8	2,67	В	XVIII	1	1	1	3	1,00	Н
XIX	2	2	1	5	1,67	С	XIX	2	1	1	4	1,33	Н
XX	2	2	2	6	2,00	С	XX	1	2	1	4	1,33	Н
XXI	3	3	2	8	2,67	В	XXI	1	1	1	3	1,00	Н
XXII	1	1	1	3	1,00	Н	XXII	2	2	2	6	2,00	С
XXIII	1	1	1	3	1,00	Н	XXIII	2	2	2	6	2,00	С
XXIV	2	2	2	6	2,00	С	XXIV	1	1	1	3	1,00	Н
XXV	2	2	1	5	1,67	С	XXV	3	3	3	9	3,00	В
XXVI	2	2	1	5	1,67	С	XXVI	2	3	2	7	2,33	С
XXVII	2	1	2	5	1,67	С	XXVII	3	2	2	7	2,33	С
XXVIII	3	3	2	8	2,67	В	XXVIII	2	2	1	5	1,67	С
XXIX	1	1	1	3	1,00	Н	XXIX	1	1	1	3	1,00	Н
XXX	2	2	1	5	1,67	С	XXX	2	2	2	6	2,00	С
⊗	П _{1ср} (Кр ₃)	П _{2ср} (Кр ₃)	П _{3ср} (Кр ₃)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{ср} (Кр ₃)	Загальний рівень	⊗	П _{1ср} (Кр ₃)	П _{2ср} (Кр ₃)	П _{3ср} (Кр ₃)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{ср} (Кр ₃)	Загальний рівень
	2,13	2,00	1,60	5,73	1,91	С		1,87	1,80	1,67	5,33	1,78	С

Діагностична карта здобувачів експериментальної та контрольної груп.
 Другий контрольно-діагностичний зріз за показниками Критерію 4 (Кр₄)
 сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування

Таблиця 8

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	П ₁ (Кр ₄)	П ₂ (Кр ₄)	П ₃ (Кр ₄)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{інд} (Кр ₄)	Інд. рівень	№	П ₁ (Кр ₄)	П ₂ (Кр ₄)	П ₃ (Кр ₄)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{інд} (Кр ₄)	Інд. рівень
I	2	2	1	5	1,67	С	I	2	2	1	5	1,67	С
II	2	2	1	5	1,67	С	II	3	3	2	8	2,67	В
III	3	3	3	9	3,00	В	III	1	2	1	4	1,33	Н
IV	2	1	1	4	1,33	Н	IV	2	2	2	6	2,00	С
V	2	2	2	6	2,00	С	V	1	2	1	4	1,33	Н
VI	3	3	2	8	2,67	В	VI	1	2	1	4	1,33	Н
VII	1	2	1	4	1,33	Н	VII	2	1	1	4	1,33	Н
VIII	2	1	1	4	1,33	Н	VIII	2	1	2	5	1,67	С
IX	3	3	2	8	2,67	В	IX	2	1	1	4	1,33	Н
X	2	2	1	5	1,67	С	X	3	2	3	8	2,67	В
XI	1	2	1	4	1,33	Н	XI	1	2	2	5	1,67	С
XII	2	3	2	7	2,33	С	XII	2	1	1	4	1,33	Н
XIII	1	2	1	4	1,33	Н	XIII	1	2	1	4	1,33	Н
XIV	2	2	1	5	1,67	С	XIV	1	1	1	3	1,00	Н
XV	2	2	2	6	2,00	С	XV	2	3	2	7	2,33	С
XVI	2	2	1	5	1,67	С	XVI	2	2	1	5	1,67	С
XVII	2	2	1	5	1,67	С	XVII	3	3	2	8	2,67	В
XVIII	3	3	3	9	3,00	В	XVIII	1	2	1	4	1,33	Н
XIX	2	1	1	4	1,33	Н	XIX	2	2	2	6	2,00	С
XX	2	2	2	6	2,00	С	XX	1	2	1	4	1,33	Н
XXI	3	3	2	8	2,67	В	XXI	1	2	1	4	1,33	Н
XXII	1	2	1	4	1,33	Н	XXII	2	1	1	4	1,33	Н
XXIII	2	1	1	4	1,33	Н	XXIII	2	1	2	5	1,67	С
XXIV	3	3	2	8	2,67	В	XXIV	2	1	1	4	1,33	Н
XXV	2	2	1	5	1,67	С	XXV	3	2	3	8	2,67	В
XXVI	1	2	1	4	1,33	Н	XXVI	1	2	2	5	1,67	С
XXVII	2	3	2	7	2,33	С	XXVII	2	1	1	4	1,33	Н
XXVIII	1	2	1	4	1,33	Н	XXVIII	1	2	1	4	1,33	Н
XXIX	2	2	1	5	1,67	С	XXIX	1	1	1	3	1,00	Н
XXX	2	2	2	6	2,00	С	XXX	2	3	2	7	2,33	С
X	П _{1ср} (Кр ₄)	П _{2ср} (Кр ₄)	П _{3ср} (Кр ₄)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{ср} (Кр ₄)	Загальний рівень	X	П _{1ср} (Кр ₄)	П _{2ср} (Кр ₄)	П _{3ср} (Кр ₄)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{ср} (Кр ₄)	Загальний рівень
	2,00	2,13	1,47	5,60	1,87	С		1,73	1,80	1,47	5,00	1,67	Н

Діагностична карта здобувачів експериментальної та контрольної груп.
Третій контрольньо-діагностичний зріз за показниками Критерію 1 (Кр₁)
сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування

Таблиця 9

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	П ₁ (Кр ₁)	П ₂ (Кр ₁)	П ₃ (Кр ₁)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₁)	К _{інд} (Кр ₁)	Інд. рівень	№	П ₁ (Кр ₁)	П ₂ (Кр ₁)	П ₃ (Кр ₁)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₁)	К _{інд} (Кр ₁)	Інд. рівень
I	3	3	3	9	3,00	В	I	3	3	3	9	3,00	В
II	3	2	2	7	2,33	С	II	2	2	3	7	2,33	С
III	3	2	3	8	2,67	В	III	2	2	1	5	1,67	С
IV	2	2	2	6	2,00	С	IV	3	2	2	7	2,33	С
V	2	2	3	7	2,33	С	V	2	2	3	7	2,33	С
VI	3	3	3	9	3,00	В	VI	1	1	2	4	1,33	Н
VII	2	2	2	6	2,00	С	VII	3	1	2	6	2,00	С
VIII	2	2	2	6	2,00	С	VIII	2	2	3	7	2,33	С
IX	3	3	3	9	3,00	В	IX	2	1	1	4	1,33	Н
X	2	2	3	7	2,33	С	X	3	3	3	9	3,00	В
XI	2	1	2	5	1,67	С	XI	2	2	3	7	2,33	С
XII	3	3	3	9	3,00	В	XII	3	3	3	9	3,00	В
XIII	2	3	2	7	2,33	С	XIII	1	1	2	4	1,33	Н
XIV	2	3	3	8	2,67	В	XIV	1	1	2	4	1,33	Н
XV	3	2	2	7	2,33	С	XV	2	2	3	7	2,33	С
XVI	3	3	3	9	3,00	В	XVI	3	3	3	9	3,00	В
XVII	3	2	2	7	2,33	С	XVII	2	2	3	7	2,33	С
XVIII	3	2	3	8	2,67	В	XVIII	2	2	1	5	1,67	С
XIX	2	2	2	6	2,00	С	XIX	3	2	2	7	2,33	С
XX	2	2	3	7	2,33	С	XX	2	2	3	7	2,33	С
XXI	3	3	3	9	3,00	В	XXI	1	1	2	4	1,33	Н
XXII	2	2	2	6	2,00	С	XXII	3	1	2	6	2,00	С
XXIII	2	2	2	6	2,00	С	XXIII	2	2	3	7	2,33	С
XXIV	3	3	3	9	3,00	В	XXIV	2	1	1	4	1,33	Н
XXV	2	2	3	7	2,33	С	XXV	3	3	3	9	3,00	В
XXVI	2	1	2	5	1,67	С	XXVI	2	2	3	7	2,33	С
XXVII	3	3	3	9	3,00	В	XXVII	3	3	3	9	3,00	В
XXVIII	2	3	2	7	2,33	С	XXVIII	1	1	2	4	1,33	Н
XXIX	2	3	3	8	2,67	В	XXIX	1	1	2	4	1,33	Н
XXX	3	2	2	7	2,33	С	XXX	2	2	3	7	2,33	С
X	П _{1ср} (Кр ₁)	П _{2ср} (Кр ₁)	П _{3ср} (Кр ₁)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₁)	К _{ср} (Кр ₁)	Загальний рівень	X	П _{1ср} (Кр ₁)	П _{2ср} (Кр ₁)	П _{3ср} (Кр ₁)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₁)	К _{ср} (Кр ₁)	Загальний рівень
	2,47	2,33	2,53	7,33	2,44	С		2,13	1,87	2,40	6,40	2,13	С

Діагностична карта здобувачів експериментальної та контрольної груп.
Третій контрольний діагностичний зріз за показниками Критерію 2 (Кр₂)
сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування

Таблиця 10

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	П ₁ (Кр ₂)	П ₂ (Кр ₂)	П ₃ (Кр ₂)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₂)	К _{інд} (Кр ₂)	Інд. рівень	№	П ₁ (Кр ₂)	П ₂ (Кр ₂)	П ₃ (Кр ₂)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₂)	К _{інд} (Кр ₂)	Інд. рівень
I	3	3	3	9	3,00	В	I	2	3	3	8	2,67	В
II	3	3	2	8	2,67	В	II	2	3	3	8	2,67	В
III	3	3	3	9	3,00	В	III	2	2	3	7	2,33	С
IV	3	2	2	7	2,33	С	IV	2	2	3	7	2,33	С
V	2	3	3	8	2,67	В	V	3	2	2	7	2,33	С
VI	3	3	3	9	3,00	В	VI	1	1	2	4	1,33	Н
VII	3	3	3	9	3,00	В	VII	3	2	2	7	2,33	С
VIII	2	2	2	6	2,00	С	VIII	3	3	3	9	3,00	В
IX	3	3	2	8	2,67	В	IX	2	2	2	6	2,00	С
X	2	2	3	7	2,33	С	X	3	3	2	8	2,67	В
XI	2	2	1	5	1,67	С	XI	3	2	2	7	2,33	С
XII	3	3	3	9	3,00	В	XII	3	3	3	9	3,00	В
XIII	3	3	3	9	3,00	В	XIII	3	2	2	7	2,33	С
XIV	3	3	2	8	2,67	В	XIV	1	2	1	4	1,33	Н
XV	2	3	2	7	2,33	С	XV	3	2	2	7	2,33	С
XVI	3	3	3	9	3,00	В	XVI	2	3	3	8	2,67	В
XVII	3	3	2	8	2,67	В	XVII	2	3	3	8	2,67	В
XVIII	3	3	3	9	3,00	В	XVIII	2	2	3	7	2,33	В
XIX	3	2	2	7	2,33	С	XIX	2	2	3	7	2,33	С
XX	2	3	3	8	2,67	В	XX	3	2	2	7	2,33	С
XXI	3	3	3	9	3,00	В	XXI	1	1	2	4	1,33	С
XXII	3	3	3	9	3,00	В	XXII	3	2	2	7	2,33	Н
XXIII	2	2	2	6	2,00	С	XXIII	3	3	3	9	3,00	С
XXIV	3	3	2	8	2,67	В	XXIV	2	2	2	6	2,00	В
XXV	2	2	3	7	2,33	С	XXV	3	3	2	8	2,67	С
XXVI	2	2	1	5	1,67	С	XXVI	3	2	2	7	2,33	В
XXVII	3	3	3	9	3,00	В	XXVII	3	3	3	9	3,00	С
XXVIII	3	3	3	9	3,00	В	XXVIII	3	2	2	7	2,33	В
XXIX	3	3	2	8	2,67	В	XXIX	1	2	1	4	1,33	С
XXX	2	3	2	7	2,33	С	XXX	3	2	2	7	2,33	Н
X	П _{1ср} (Кр ₂)	П _{2ср} (Кр ₂)	П _{3ср} (Кр ₂)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₂)	К _{ср} (Кр ₂)	Загальний рівень	X	П _{1ср} (Кр ₂)	П _{2ср} (Кр ₂)	П _{3ср} (Кр ₂)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₂)	К _{ср} (Кр ₂)	Загальний рівень
	2,67	2,73	2,47	7,87	2,62	В		2,40	2,27	2,33	7,00	2,33	С

Діагностична карта здобувачів експериментальної та контрольної груп.
Третій контрольний зріз за показниками Критерію 3 (Кр₃)
сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування

Таблиця 11

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	П ₁ (Кр ₃)	П ₂ (Кр ₃)	П ₃ (Кр ₃)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{інд} (Кр ₃)	Інд. рівень	№	П ₁ (Кр ₃)	П ₂ (Кр ₃)	П ₃ (Кр ₃)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{інд} (Кр ₃)	Інд. рівень
I	3	3	3	9	3,00	В	I	2	3	2	7	2,33	С
II	3	3	3	9	3,00	В	II	3	2	3	8	2,67	В
III	3	3	2	8	2,67	В	III	2	1	1	4	1,33	Н
IV	3	2	2	7	2,33	С	IV	2	1	1	4	1,33	Н
V	2	3	2	7	2,33	С	V	1	2	1	4	1,33	Н
VI	3	3	2	8	2,67	В	VI	2	1	1	4	1,33	Н
VII	2	2	2	6	2,00	С	VII	2	2	2	6	2,00	С
VIII	2	1	1	4	1,33	Н	VIII	2	2	2	6	2,00	С
IX	2	3	3	8	2,67	В	IX	1	1	1	3	1,00	Н
X	3	2	2	7	2,33	С	X	3	3	3	9	3,00	В
XI	3	2	2	7	2,33	С	XI	2	3	2	7	2,33	С
XII	2	3	2	7	2,33	С	XII	3	2	2	7	2,33	С
XIII	3	3	2	8	2,67	В	XIII	2	2	1	5	1,67	С
XIV	2	2	1	5	1,67	С	XIV	1	2	1	4	1,33	Н
XV	3	2	2	7	2,33	С	XV	2	2	2	6	2,00	С
XVI	3	3	3	9	3,00	В	XVI	2	3	2	7	2,33	С
XVII	3	3	3	9	3,00	В	XVII	3	2	3	8	2,67	В
XVIII	3	3	2	8	2,67	В	XVIII	2	1	1	4	1,33	Н
XIX	3	2	2	7	2,33	С	XIX	2	1	1	4	1,33	Н
XX	2	3	2	7	2,33	С	XX	1	2	1	4	1,33	Н
XXI	3	3	2	8	2,67	В	XXI	2	1	1	4	1,33	Н
XXII	2	2	2	6	2,00	С	XXII	2	2	2	6	2,00	С
XXIII	2	1	1	4	1,33	Н	XXIII	2	2	2	6	2,00	С
XXIV	2	3	3	8	2,67	В	XXIV	1	1	1	3	1,00	Н
XXV	3	2	2	7	2,33	С	XXV	3	3	3	9	3,00	В
XXVI	3	2	2	7	2,33	С	XXVI	2	3	2	7	2,33	С
XXVII	2	3	2	7	2,33	С	XXVII	3	2	2	7	2,33	С
XXVIII	3	3	2	8	2,67	В	XXVIII	2	2	1	5	1,67	С
XXIX	2	2	1	5	1,67	С	XXIX	1	2	1	4	1,33	Н
XXX	3	2	2	7	2,33	С	XXX	2	2	2	6	2,00	С
⊗	П _{1ср} (Кр ₃)	П _{2ср} (Кр ₃)	П _{3ср} (Кр ₃)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{ср} (Кр ₃)	Загальний рівень	⊗	П _{1ср} (Кр ₃)	П _{2ср} (Кр ₃)	П _{3ср} (Кр ₃)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{ср} (Кр ₃)	Загальний рівень
	2,60	2,47	2,07	7,13	2,38	С		2,00	1,93	1,67	5,60	1,87	С

Діагностична карта здобувачів експериментальної та контрольної груп.
Третій контрольний зріз за показниками Критерію 4 (Кр₄)
сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування

Таблиця 12

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	П ₁ (Кр ₄)	П ₂ (Кр ₄)	П ₃ (Кр ₄)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{інд} (Кр ₄)	Інд. рівень	№	П ₁ (Кр ₄)	П ₂ (Кр ₄)	П ₃ (Кр ₄)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{інд} (Кр ₄)	Інд. рівень
I	3	3	2	8	2,67	В	I	2	2	1	5	1,67	С
II	3	3	2	8	2,67	В	II	3	3	2	8	2,67	В
III	3	3	3	9	3,00	В	III	1	2	1	4	1,33	Н
IV	2	2	1	5	1,67	С	IV	2	2	2	6	2,00	С
V	2	2	2	6	2,00	С	V	2	2	1	5	1,67	С
VI	3	3	3	9	3,00	В	VI	1	2	1	4	1,33	Н
VII	2	2	1	5	1,67	С	VII	2	1	1	4	1,33	Н
VIII	2	1	1	4	1,33	Н	VIII	2	2	2	6	2,00	С
IX	3	3	3	9	3,00	В	IX	2	1	1	4	1,33	Н
X	3	2	2	7	2,33	С	X	3	3	3	9	3,00	В
XI	2	2	1	5	1,67	С	XI	2	2	2	6	2,00	С
XII	2	3	2	7	2,33	С	XII	2	1	1	4	1,33	Н
XIII	2	3	2	7	2,33	С	XIII	1	2	1	4	1,33	Н
XIV	2	2	2	6	2,00	С	XIV	1	1	1	3	1,00	Н
XV	2	3	2	7	2,33	С	XV	2	3	2	7	2,33	С
XVI	3	3	2	8	2,67	В	XVI	2	2	1	5	1,67	С
XVII	3	3	2	8	2,67	В	XVII	3	3	2	8	2,67	В
XVIII	3	3	3	9	3,00	В	XVIII	1	2	1	4	1,33	Н
XIX	2	2	1	5	1,67	С	XIX	2	2	2	6	2,00	С
XX	2	2	2	6	2,00	С	XX	2	2	1	5	1,67	С
XXI	3	3	3	9	3,00	В	XXI	1	2	1	4	1,33	Н
XXII	2	2	1	5	1,67	С	XXII	2	1	1	4	1,33	Н
XXIII	2	1	1	4	1,33	Н	XXIII	2	2	2	6	2,00	С
XXIV	3	3	3	9	3,00	В	XXIV	2	1	1	4	1,33	Н
XXV	3	2	2	7	2,33	С	XXV	3	3	3	9	3,00	В
XXVI	2	2	1	5	1,67	С	XXVI	2	2	2	6	2,00	С
XXVII	2	3	2	7	2,33	С	XXVII	2	1	1	4	1,33	Н
XXVIII	2	3	2	7	2,33	С	XXVIII	1	2	1	4	1,33	Н
XXIX	2	2	2	6	2,00	С	XXIX	1	1	1	3	1,00	Н
XXX	2	3	2	7	2,33	С	XXX	2	3	2	7	2,33	С
⊗	П _{1ср} (Кр ₄)	П _{2ср} (Кр ₄)	П _{3ср} (Кр ₄)	Σ _{ср} П ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{ср} (Кр ₄)	Загальний рівень	⊗	П _{1ср} (Кр ₄)	П _{2ср} (Кр ₄)	П _{3ср} (Кр ₄)	Σ _{ср} П ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{ср} (Кр ₄)	Загальний рівень
	2,40	2,47	1,93	6,80	2,27	С		1,87	1,93	1,47	5,27	1,76	С

Статті у фахових виданнях України

1. Вей, Іцян, Демидова, М. (2023). Методичні механізми формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 2 (126), 368–376. DOI 10.24139/2312-5993/2023.02/368-376 <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/вей-іцян.pdf>

2. Вей, Іцян (2023). Interpersonal Interaction of Future Music Teachers in the Process of Ensemble Music Making and Its Component Structure. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2023, № 3 (127), 27–34. DOI 10.24139/2312-5993/2023.03/027-034 <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/Вей-Іцян.pdf>

3. Вей, Іцян (2023). Теоретико-методичні принципи формування навичок міжособистісної взаємодії у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевої гри. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2023, № 4 (128), 177–185. DOI 10.24139/2312-5993/2023.04/177-185 <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/Вей-Іцян-1.pdf>

Статті апробаційного характеру

4. Вей, Іцян (2021). Методика формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі ансамблевого музикування. *Theoretical and empirical scientific : concept and trends, Volume 2*, 70-71. <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/logos/article/view/12971>

5. Wei, Yiqian (2021). Ensemble training of future musical art teachers. *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. Одеса : Університет Ушинського.

6. Вей, Цянь (2022). Механізми внутрішньоансамблевої музичної комунікації. *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. Одеса : Університет Ушинського.

7. Wei, Yiqian (2023). The Importance of Interpersonal Interaction in the Musical Art Education of Future Teachers. *Розвиток наукової думки постіндустріального суспільства: сучасний дискурс (28 квітня 2023 р., м. Львів)*. Вінниця: Європейська наукова платформа. <https://openarchive.nure.ua/server/api/core/bitstreams/b8fd2209-dfc9-4422-a45d-0e04ec491afb/content>

8. Wei, Yiqian (2023). Ensemble Communication. *Technologies and strategies for the implementation of scientific achievements: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the III International Scientific and Theoretical Conference, April 28*. Stockholm, Kingdom of Sweden: European Scientific Platform. https://repo.knmu.edu.ua/bitstream/123456789/32214/1/Стокгольм%20_апрель2023.pdf

Апробація результатів дослідження

на Міжнародних науково-практичних конференціях:

«Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2019, 2020, 2021, 2022);

«Problemas y perspectivas de la aplicación de la investigación científica innovadora» (11.06.2021, Панама, PAN)

«Розвиток наукової думки постіндустріального суспільства: сучасний дискурс» (28 квітня 2023 р., м. Львів)

«Technologies and strategies for the implementation of scientific achievements» (III International Scientific and Theoretical Conference, April 28, Stockholm)



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 № 1651/24/1

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспірантки кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» **Вей Іцян** з теми: «**Формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування**» за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Протягом 2019-2023 навчальних років в освітній процес кафедри музично-інструментальної підготовки та кафедри теорії музики і вокалу факультету музичної та хореографічної освіти ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» впроваджувалася експериментальна методика формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування. Зазначена методика охоплювала переважно процес музично-виконавської підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) в галузі знань 01 Освіта/Педагогіка. Експериментальна робота також здійснювалася в межах лабораторії «Інновації мистецької освіти» при кафедрі музичного мистецтва і хореографії.

Розроблена автором методика ґрунтувалася на концептуальних засадах педагогіки індивідуальності, ціннісно-рефлексивного, акмеологічного та інтегративного методологічних підходів, на основі яких було визначено і введено у процес музично-виконавської підготовки здобувачів експериментальної групи педагогічні умови, зокрема такі, як-от: створення комфортного музично-комунікативного освітнього середовища; інтеграція індивідуальних музично-виконавських потреб та інтересів учасників ансамблю; актуалізація ансамблевої солідарності; спонукання до рефлексії результатів ансамблевого музикування.

Реалізація означених педагогічних умов, перевірка їх ефективності здійснювалася в процесі впровадження авторської методики в межах фахових дисциплін, які викладалися на кафедрі музично-інструментальної підготовки та на кафедрі теорії музики і вокалу.

Ідеї дисертаційного дослідження Вей Іцянґ стали підґрунтям оновлення основних компонентів процесу музично-виконавської підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, а саме його змісту, форм і методів. Продуктивними виявилися методи індивідуального підбору репертуару, конструктивного музично-виконавський фідбеку, варіативності ансамблевих пар, позиційної зміни партій, що допомогло майбутнім учителям музичного мистецтва розкрити свій виконавсько-творчий потенціал, збагатити музичний досвід та покращити навички спільної роботи в ансамблі. Позитивну оцінку з боку здобувачів отримав метод художньо-творчих проєктів, який сприяв формуванню навичок емоційної відкритості та налагодження художньо-комунікативного контакту.

Діагностичний зріз результатів впровадження експериментальної методики засвідчив значні позитивні зміни, що відбулися в майбутніх учителів музичного мистецтва експериментальної групи, а це, у свою чергу, підтверджує ефективність розробленої авторкою методики формування навичок міжособистісної взаємодії у процесі ансамблевого музикування та її практичну значущість.

Результати впровадження експериментального дослідження обговорювалися на розширених засіданнях кафедри музичного мистецтва та хореографії (Протоколи: № 10 від 18.03.2021 р., №14 від 24.06.2022 р., №9 від 16.03.2023 р.).

Проректор з наукової освіти



Завідувач кафедри
музичного мистецтва і хореографії

Ганна МУЗИЧЕНКО

Олена РЕБРОВА