

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

УДК: 378:37.011.3-051:78:780.64:[781-047.44:37.015.31]-043.83(043)

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЧИ СИНЬОЙ

**ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-АНАЛІТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ГРИ НА
ДУХОВИХ ІНСТРУМЕНТАХ**

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 Чи Синьой Чи Синьой

Науковий керівник – Вороновська Ольга Володимирівна, кандидат
мистецтвознавства, доцент

Одеса – 2025

АНОТАЦІЯ

Чи Синьйой. Формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта. Музичне мистецтво. – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2025. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Зміст анотації

У дослідженні актуалізовано та розв'язано проблему формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах. Представлено розроблену методику та експериментальну перевірку її ефективності. Інструментально-виконавський процес, як невід'ємна складова музично-виконавського процесу, є достатньо складним для музикантів з погляду активізації в ньому психічних (емоційних, вольових, рефлексійних тощо), розумових, фізичних (фізіологічна здатність витримувати навантаження на виконавський апарат), безпосередньо творчих (уявлення, натхнення тощо) станів. Художньо-аналітичні уміння стають тим атрибутом фахової підготовки, якій об'єктивується як метапредметний комплекс музикантів різних спеціальностей, що базуються на міжпредметних взаємо конвергентних історико-теоретичних та виконавських знаннях і дозволяють пізнавати та інтерпретувати зміст музичного твору за допомогою фундаментальних музичних категорій (музична мова-текст-знак-образ).

Аналіз феномену художньо-аналітичних умінь у науковому дискурсі показав неостатню їх розробленість та наукову рефлексію. Зазначене викликає низку суперечностей, які підсилюють актуальність теми дослідження, а саме: між важливістю художньо-аналітичних умінь для інтерпретації творів у виконавському та педагогічному процесах підготовки майбутніх учителів

музичного мистецтва і відсутністю чіткого усвідомлення їх структурного комплексу та методичного забезпечення: між наявною специфікою художнього розкриття образу музичних творів на основі художньо-аналітичних умінь і відсутністю його наукової рефлексії цього процесу з огляду на виконавства на духових інструментах; між важливістю формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах та відсутністю розроблених критеріїв і показників оцінювання рівня їх сформованості.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах. Досягненню мети сприяло розв’язання низки завдань: розкрито феномен художньо-аналітичних умінь в інструментально-виконавському процесі в науковому дискурсі; уточнено сутність і представити структуру художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва; обґрунтовано методологічні підходи і педагогічні принципи дослідження і формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва; розроблено критерії та показники оцінювання рівня сформованості художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах; експериментально перевірено ефективність методики формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах.

У першому розділі розкрито результати теоретичного дослідження. У розділі здійснено теоретичне дослідження феномену художньо-аналітичних умінь, визначено їх функції, кластери відповідно до виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, розкрито сутність поняття «художньо-аналітичні уміння майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах» та представлено їх компонентну структуру.

Аналітична діяльність в освітньому процесі майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів музичних дисциплін пронизує всі види діяльності, отже охоплює всі види аналізу: від аналізу форми, гармонії, засобів музичної виразності, яким створено образ, до виконавського аналізу, педагогічного аналізу та інтерпретаційного в двох зазначених аспектах.

Теоретичне дослідження щодо феноменології художньо-аналітичних умінь показало, що це метаконструкт професійної підготовки, якій поєднує всі види аналізу мистецтвознавського та музично-педагогічного аспектів, що спрямовано на визначення сутності художньо-образних властивостей та педагогічного потенціалу творів мистецтва, їх інтерпретації як прерогативи педагогіки мистецтва. Кластерами, де конкретизуються художньо-аналітичні вміння визначено: семантичний, методичний та інтерпретаційний. Функціями художньо-аналітичних умінь визначено: теоретико-семантична, методико-рефлексійна, художньо-інтерпретаційна.

Уточнено, що художньо-аналітичні вміння – інтегративні багатовимірні та багатофункціональні вміння, що синтезують здібності у сфері пізнання закономірностей музичної думки, творчого процесу створення та інтерпретації музичного твору.

У контексті зазначеного виокремлюємо художньо-аналітичні вміння майбутніх учителів музичного мистецтва як метаконструкт, що характеризується як функціональна полімодальна якість, яка забезпечує процес художнього втілення образу твору у виконавській та педагогічній діяльності шляхом проаналізованої драматургії його розгортання з різних поглядів і у різний спосіб (зоровий аналіз, перцептивний, текстовий, виконавський, художньо-образний), результатом чого стає здатність досягти максимально яскравої тембральної, інтонаційної, композиційно-переконливої інтерпретації, що здійснюється завдяки комплексу видів аналізу та рефлексії власних виконавських можливостей та можливостей самого інструменту.

Художньо-аналітичні вміння майбутніх учителів музичного мистецтва представлено як трикомпонентну структуру, що об'єднують певні вміння

відповідно до їх функціонального навантаження. *Теоретико-семантичний компонент* поєднує такі уміння: уміння визначати семантичні одиниці музичного тексту під час його аналізу та усвідомлювати їх смисловий контекст; уміння проаналізувати та оцінити співвідношення знаків, символів та змістового наповнення атрибутів музичної мови твору, що виконують теоретико-семантичну функцію. *Методико-рефлексійний компонент* поєднує такі уміння: уміння аналізувати та узагальнити виконавські завдання з педагогічним вектором застосування твору; уміння розробити критерії оцінювання власного виконавства на основі прикладних аналітичних процедур самооцінювання, що виконують методико-рефлексійну функцію.

Художньо-інтерпретаційний компонент охоплює такі уміння: здійснювати аналіз художньої траєкторії розкриття образу; критичного ставлення до виконавської інтерпретації на основі сформованих фахових компетентностей (жанрово-стильових, художньо-образних), відповідно і функція художньо-інтерпретаційна.

Методологічні підходи представлено у двох напрямках: наукові підходи щодо дослідження феномену художньо-аналітичних умінь (функціональний та кластерний підходи) та підходи, що формують комплекс художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та майбутніх викладачів музичних дисциплін. Вибір другої групи підходів ґрунтується на класифікованих та згрупованих чинниках, відповідно компонентам художньо-аналітичних умінь. Це текстологічний чинник, чинник наявності музично/художньої грамотності, мотиваційно-методичний чинник, художньо-самовиражальний чинник. На їх основі обґрунтовано доцільність застосування наступних підходів: когнітивно-семіотичний; інтенціонально-рефлексійний; інтеграційно-творчий.

У розділі представлено педагогічні умови формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах, які також доцільно застосовувати і в експериментальній роботі з майбутніми викладачами музичних дисциплін.

Педагогічні умови запроваджувалися за етапами. Так, на *семіотично-настановному етапі* пропонується педагогіка умови: *активізація комплексу аналітичної діяльності в роботі над музичним твором*. На цьому етапі реалізуються такі методи: абстрагування від цілісного аналізу твору; синтезування результатів здійснення різних видів аналізу твору; зіставлення результатів здійснення різних видів аналізу твору, текстові завдання, використання алгоритмів і схем.

На *методично-пошуковому етапі* пропоновано запровадження педагогічної умови: стимулювання методичної самостійності та художньо-аналітичної ефективності в процесі навчання творів для духових інструментів. Зазначена умова реалізується за такими методами: самооцінювання; методична самореферентність; пошук помилок та їх подолання під час самостійної роботи. На *художньо-ментальному етапі* пропоновано застосування педагогічної умови: акцентуація інтеграції інтелекту та емоцій у виконавській інтерпретації музичних творів для духових інструментів. До цієї умови доцільно застосовувати такі методи: створення виконавсько-інтерпретаційних мап роботи над твором; наведення зв'язків аналізу ставлень та емоційних реакцій на виконавську інтерпретацію творів.

У третьому розділі відповідно до розв'язання 4 та 5 завдання було проведено констатувальний і формувальний експерименти, які перевіряли ефективність запропонованої методики. Констатувальний експеримент здійснено на основі розроблених критеріїв і показників оцінювання рівня сформованості художньо-аналітичних умінь студентів, що опановують художньо-аналітичні уміння в класі гри на духових інструментах. Задля оцінювання умінь теоретико-семантичного компоненту обирався *когнітивно-смисловий критерій* з показниками: ступінь розуміння семантичних одиниць музичного тексту та усвідомлення їх смислового контексту; ступінь оволодіння методом аналізу та оцінки співвідношення знаків, символів та змістового наповнення атрибутів музичної мови твору. Для оцінювання умінь методико-рефлексійного компоненту застосовувався *мотиваційно-*

дидактичний критерій з показниками: ступінь розуміння семантичних одиниць музичного тексту та усвідомлення їх смислового контексту; міра здатності до само оцінювання власного виконавства; міра здатності добирати методи та критерії оцінювання та самооцінювання. Для оцінювання умінь художньо-інтерпретаційного компоненту застосовувався *виконавсько-творчий критерій з показниками*: здатність здійснювати аналіз художньої траєкторії розкриття образу музичного твору; якість та винахідливість застосування жанрово-стильових, художньо-образних уявлень у виконавській інтерпретації на основі аналогій та асоціацій. За результатами усіх підрахунків було визначено три рівня сформованості художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та майбутніх викладачів музичних дисциплін, зокрема викладачів гри на духових інструментах: високий, середній та низький.

Формувальний експеримент здійснювався в Експериментальній групі, в якій було запроваджено поетапні педагогічні умови і методи, зокрема, абстрагування різних видів аналізу твору; синтезування результатів здійснення різних видів аналізу твору, текстові завдання, самооцінювання; пошук помилок та їх подолання під час самостійної роботи, створення виконавсько-інтерпретаційних мап роботи над твором; наведення зв'язків аналізу ставлень та емоційних реакцій на виконавську інтерпретацію творів – для формування та підвищення рівня сформованості художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів гри на духових інструментах.

Отримані результати засвідчили ефективність запропонованих методів, оскільки у КГ до початку експерименту на низькому рівні констатовано 66,67% респондентів, наприкінці – 61,11%; на середньому рівні на початку – 27,78%, наприкінці також 33,33%, на високому рівні – на початку 5,56 %, наприкінці 5,56%. У ЕГ результати значно кращі: на початку низький рівень показали 68,75%, наприкінці – 18,75%; на середньому рівні до початку – 25%, наприкінці – 50%; на високому рівні до початку – 6,25%, наприкінці 31,25%. Результати перевірялися за допомогою критерію Фішера.

Ключові слова: майбутні вчителі музичного мистецтва, майбутні викладачі мистецьких дисциплін, творчість, самовираження, інтерпретація, виконавська підготовка, художній образ, інтелектуальна активність, гра на духових інструментах, педагогічні умови, інструментальна підготовка, кластеризація, художня ментальність, художній аналіз музичних творів, емоційний інтелект, комунікація, інструментальна підготовка.

Статті у фахових виданнях України

1. Чи, Синьйой, Вороновська, О. (2023). Музично-виконавська інтерпретація як засіб формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Випуск 3 (144). Одеса, 2023. С.7-14.*

2. Чи, Синьйой. (2023). Методологічні основи формування художньо-аналітичних умінь майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в процесі навчання гри на духових інструментах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2023, № 8-9 (132-133). 221-234.*

3. Чи, Синьйой. (2024). Методичне забезпечення процесу формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі гри на духових інструментах. *Південноукраїнські мистецькі студії. 10 (2). С. 91-95.*

Стаття у зарубіжному виданні

4. Чи, Синьйой (2021). Феноменологія художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. *Theoretical and empirical scientific research: concept and trends: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference (Vol. 2), Oxford, May 28,*

2021. Oxford-Vinnytsia: P.C. Publishing House & European Scientific Platform, 2021. P.99-100. DOI:[10.36074/logos-28.05.2021.v2.28 c. 99-100](https://doi.org/10.36074/logos-28.05.2021.v2.28.c.99-100)

Статті апробаційного характеру

5. Чи, Синьой (2021). Кластер художньо-аналітичних умінь в інструментально-виконавському процесі. *Матеріали і тези VII Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» Т. 2. Одеса, ПНПУ імені К.Д.Ушинського. С. 33-35.*

6. Чи, Синьой (2019). 未来音乐教师在演奏精神音乐中的技能 — 音乐教师应具有的技能 (Формування умінь майбутніх вчителів музики у процесі гри на духових інструментах). *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези V Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 17-18 жовтня 2019 р.). — Т.2. - Одеса: ПНПУ імені К. Д.Ушинського, 2019. С.119-120.*

7. Чи, Синьой (2022). Критерії і показники оцінювання художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання суспільства. *Матеріали і тези VIII Міжнародної конференції молодих гри на духових інструментах. Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку учених та студентів (Одеса 14-15 жовтня 2022 р.). — Т.2. — Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2022. С.198-199.*

ABSTRACT

Chi Xinyu. Formation of future musical art teachers' artistic-analytical skills in the process of playing wind instruments

Dissertation for Doctor of Philosophy degree in the specialty 014 Secondary education. Musical art. – State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”. Odesa, 2025. Qualification scientific work on the rights of a manuscript.

Abstract contents

The study actualizes and solves the problem of forming future musical art teachers' artistic-analytical skills in the process of playing wind instruments. The developed methodology and experimental verification of its effectiveness are presented. The instrumental-performing process, as an integral part of the musical-performing process, is quite complex for musicians in terms of activating mental (emotional, volitional, reflective, etc.), mental, physical (physiological ability to withstand the load on the performing apparatus), directly creative (imagination, inspiration, etc.) states in it. Artistic-analytical skills become that attribute of professional training, which is objectified as a meta-subject complex of musicians of various specialties, which are based on interdisciplinary mutually convergent historical-theoretical and performing knowledge and allow to learn and interpret the content of a musical work using fundamental musical categories (musical language-text-sign-image).

The analysis of the phenomenon of artistic-analytical skills in scientific discourse has shown their incomplete development and scientific reflection. The above-mentioned causes a number of contradictions that enhance the relevance of the research topic, namely: between the importance of artistic-analytical skills for the interpretation of works in the performance and pedagogical processes of training future musical art teachers and the lack of a clear awareness of their structural complex and methodological support; between the existing specificity of the artistic disclosure of the image of musical works on the basis of artistic-analytical skills and

the lack of scientific reflection of this process with regard to performances on wind instruments; between the importance of future musical art teachers' artistic-analytical skills formation in the process of playing wind instruments and the lack of developed criteria and indicators for assessing the level of their formation.

The purpose of the study is to theoretically substantiate, develop and experimentally verify the methodology for future musical art teachers' artistic-analytical skills formation in the process of playing wind instruments. The achievement of the goal was facilitated by solving a number of tasks: the phenomenon of artistic-analytical skills in the instrumental-performing process in scientific discourse was revealed; the essence and structure of future musical art teachers' artistic-analytical skills were clarified and presented; methodological approaches and pedagogical principles of research and formation of future musical art teachers' artistic-analytical skills were substantiated; criteria and indicators for assessing the level of formation of future musical art teachers' artistic-analytical skills in the process of playing wind instruments were developed; the effectiveness of the methodology for the formation of future musical art teachers' artistic-analytical skills in the process of playing wind instruments was experimentally verified.

The first section reveals the results of the theoretical study. The section conducts a theoretical study of the phenomenon of artistic-analytical skills, determines their functions, clusters according to the performance training of future musical art teachers, reveals the essence of the concept of "future musical art teachers' artistic-analytical skills in the process of playing wind instruments" and presents their component structure.

Analytical activity in the educational process of future musical art teachers and teachers of musical disciplines permeates all types of activity, therefore it covers all types of analysis: from the analysis of form, harmony, means of musical expression, which created the image, to performance analysis, pedagogical analysis and interpretation in the two specified aspects.

Theoretical research on the phenomenology of artistic-analytical skills showed that they are, as a meta-construct of professional training that combines all types of analysis of the art history and music-pedagogical context, aimed at determining the essence of the artistic-figurative properties and pedagogical potential of works of art, their interpretation, as the prerogatives of art pedagogy. The clusters where artistic-analytical skills are specified include: semantic, methodological and interpretative. The functions of artistic-analytical skills are defined as: theoretical-semantic, methodological-reflective, and artistic-interpretative.

It is specified that artistic-analytical skills are integrative multidimensional and multifunctional skills that synthesize abilities in the field of knowledge of the patterns of musical thought, the creative process of creating and interpreting a musical work.

In the context of the above, we distinguish future musical art teachers' artistic-analytical skills as a metaconstruct, characterized as a functional polymodal quality that ensures the process of artistic embodiment of the image of a work in performing and pedagogical activities through the analyzed dramaturgy of its deployment from different points of view and in different ways (visual analysis, perceptual, textual, performing, artistic-figurative), the result of which is the ability to achieve the most vivid timbre, intonation, compositional and convincing interpretation, which is carried out thanks to a complex of types of analysis and reflection of one's own performing capabilities and the capabilities of the instrument itself.

The future musical art teachers' artistic-analytical skills are presented as a three-component structure that unites certain skills in accordance with their functional load. The *theoretical-semantic component* combines the following skills: the ability to determine the semantic units of a musical text during its analysis and to be aware of their semantic context; the ability to analyze and evaluate the relationship between signs, symbols and the content of the musical language attributes of the work, which perform a theoretical and semantic function. The *methodological-reflective component* combines the following skills: the ability to

analyze and generalize performance tasks with the pedagogical vector of the work's application; the ability to develop criteria for evaluating one's own performance on the basis of applied analytical self-assessment procedures, which perform a methodological-reflective function. The *artistic-interpretative component* includes the following skills: to analyze the artistic trajectory of the disclosure of the image; a critical attitude to the performance interpretation based on the formed professional competences (genre-style, artistic-figurative), and, accordingly, the artistic-interpretative function.

Methodological approaches are presented in two directions: scientific approaches to the study of the phenomenon of artistic-analytical skills (functional and cluster approaches) and approaches that form a complex of artistic-analytical skills of future teachers of musical art and future teachers of musical disciplines. The choice of the second group of approaches is based on classified and grouped factors, according to the components of artistic-analytical skills. This is a textological factor, a factor of the presence of musical/artistic literacy, a motivational-methodological factor, an artistic self-expressive factor. On their basis, the feasibility of using the following approaches is substantiated: cognitive-semiotic; intentional-reflective; integrative-creative.

The section presents pedagogical conditions for future musical art teachers' artistic-analytical skills formation in the process of playing wind instruments, which are also advisable to apply in experimental work with future teachers of musical disciplines. Pedagogical conditions were introduced in stages. Thus, at the *semiotic-instructional stage*, a pedagogical condition is proposed: *activation of the complex of analytical activity in working on a musical work*. At this stage, the following methods are implemented: abstraction from a holistic analysis of the work; synthesis of the results of conducting different types of analysis of the work; comparison of the results of conducting different types of analysis of the work, text tasks, use of algorithms and schemes.

At the *methodological-search stage*, the introduction of a pedagogical condition is proposed: stimulation of methodological independence and artistic-

analytical efficiency in the process of teaching works for wind instruments. The specified condition is implemented using the following methods: self-assessment; methodological self-reference; search for errors and their overcoming during independent work. At the *artistic-mental stage*, the application of the pedagogical condition is proposed: accentuation of the integration of intelligence and emotions in the performance interpretation of musical works for wind instruments. To this condition, it is advisable to apply the following methods: creation of performance-interpretation maps of processing musical works; establishing connections between the analysis of attitudes and emotional reactions to the performance interpretation of works.

In the third section, in accordance with the solution of tasks 4 and 5, ascertaining and molding experiments were conducted to check the effectiveness of the proposed methodology. The ascertaining experiment was carried out on the basis of the developed criteria and indicators for assessing the level of formation of artistic-analytical skills of students who master artistic-analytical skills in the class of wind instruments. To assess the skills of the theoretical-semantic component, a *cognitive-semantic criterion* was chosen with indicators: the degree of understanding of semantic units of the musical text and awareness of their semantic context; the degree of mastery of the method of analysis and assessment of the correlation of signs, symbols and the content of the musical language attributes of the work. To assess the skills of the methodological-reflective component, a *motivational-didactic criterion* was used with indicators: the degree of understanding of the semantic units of the musical text and awareness of their semantic context; the measure of the ability to self-evaluate one's own performance; the measure of the ability to select methods and criteria for assessment and self-assessment. To assess the skills of the artistic-interpretative component, a *performing-creative criterion* was used with indicators: the ability to analyze the artistic trajectory of revealing the image of a musical work; the quality and inventiveness of the use of genre-style, artistic-figurative ideas in performing interpretation based on analogies and associations. Based on the results of all

calculations, three levels of development of artistic-analytical skills of future teachers of musical art and future teachers of musical disciplines, in particular teachers of wind instruments, were determined: high, average, and low.

The molding experiment was carried out in the experimental group, in which phased pedagogical conditions and methods were introduced, in particular, abstraction of different types of analysis of the work; synthesis of the results of carrying out different types of analysis of the work, text tasks, self-assessment; search for errors and overcoming them during independent work, creation of performance-interpretation maps of processing musical works; establishing connections between the analysis of attitudes and emotional reactions to the performance interpretation of works – for the formation and increasing the level of formation of artistic-analytical skills of future musical art teachers and wind instruments teachers.

The results obtained confirmed the effectiveness of the proposed methods, since in the CG before the beginning of the experiment, 66.67% of respondents were found to be at a low level, at the end – 61.11%; at an average level at the beginning – 27.78%, at the end – 33.33%, at a high level – at the beginning – 5.56%, at the end 5.56%. In the EG, the results were much better: at the beginning, the low level was shown by 68.75%, at the end – 18.75%; at the average level at the beginning – 25%, at the end – 50%; at the high level at the beginning – 6.25%, at the end – 31.25%. The results were checked using the Fisher criterion.

Key words: future teachers of musical art, future teachers of art disciplines, creativity, self-expression, interpretation, performing training, artistic image, intellectual activity, playing wind instruments, pedagogical conditions, performing training, instrumental training, clustering, artistic mentality, artistic analysis of musical works, emotional intelligence, communication, instrumental training.

Articles in professional journals of Ukraine

1. Chy, Syniui, Voronovska, O. (2023). Muzychno-vykonavska interpretatsiia yak zasib formuvannia khudozhno-analitychnykh umin maibutnikh uchyteliv

muzychnoho mystetstva. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*. Vypusk 3 (144). Odesa, 2023. S.7-14

<http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/17953/1/Voronovska%20Olha.pdf>

2. Chy, Syniui. (2023). Metodolohichni osnovy formuvannia khudozhno-analitychnykh umin maibutnikh bakalavriv muzychnoho mystetstva v protsesi navchannia hry na dukhovnykh instrumentakh. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 2023, № 8-9 (132-133). 221-234.

<https://surl.lu/qbeueo>

3. Chy, Syniui. (2024). Methodychne zabezpechennia protsesu formuvannia khudozhno-analitychnykh umin maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u protsesi hry na dukhovnykh instrumentakh. *Pivdennoukrainski mystetski studii*. 10 (2). S. 91-95.

<https://artstudies.pdpu.edu.ua/index.php/artstudies/article/view/90>

Article in a foreign journal

4. Chy Syniui (2021). Fenomenolohiia khudozhno-analitychnykh umin maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstv. *Theoretical and empirical scientific research: concept and trends: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference (Vol. 2)*, Oxford, May 28, 2021. Oxford-Vinnytsia: P.C. Publishing House & European Scientific Platform, 2021. P.99-100. DOI:10.36074/logos-28.05.2021.v2.28 s. 99-100

<https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/logos/article/view/12980>

Articles of approbation character

5. Chy Syniui (2021). Klaster khudozhno-analitychnykh umin v instrumentalno-vykonavskomu protsesi. *Materialy i tezy VII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv «Muzychna ta khoreohrafichna osvita*

v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva» T. 2. Odesa, PNPu imeni K.D.Ushynskoho. S. 33-35.

6. Chy Syniui (2019). 未来音乐教师在演奏精神音乐中的技能 — 音乐教师应具有的技能

(Formuvannia umin maibutnikh vchyteliv muzyky u protsesi hry na dukhovykh instrumentakh). Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva. *Materialy i tezy V Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv (Odesa 17-18 zhovtnia 2019 r.). T.2. Odesa: PNPu imeni K. D.Ushynskoho, 2019. S.119-120.*

7. Chy SYNIuI (2022). Kryterii i pokaznyky otsiniuvannia khudozhno-analitychnykh umin maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v protsesi navchannia hry na dukhovykh instrumentakh. *Materialy i tezy VIII Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv. Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva. (Odesa 14-15 zhovtnia 2022 r.). T.2. Odesa: PNPu imeni K. D. Ushynskoho, 2022. S. 198-199.*

ЗМІСТ

ВСТУП	20
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ХУДОЖНЬО-АНАЛІТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	31
1.1. Поняттєвий аналіз феномену художньо-аналітичних умінь в інструментально-виконавському процесі	31
1.2. Сутність і структура художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва	53
Висновки до розділу 1	85
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ТА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-АНАЛІТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ГРИ НА ДУХОВИХ ІНСТРУМЕНТАХ.....	88
2.1 Методологічні підходи та принципи дослідження і формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва	88
2.2. Педагогічні умови і методи формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах	106
Висновки до розділу 2	138
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-АНАЛІТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ	140
3.1. Дослідження рівня сформованості художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва	140

3.2. Експериментальна перевірка методики формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах	159
Висновки до розділу 3	188
ВИСНОВКИ	191
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	196
ДОДАТКИ	219

ВСТУП

Актуальні світові тенденції в галузі професійно-педагогічної освіти підвищують вимоги до педагогічного професіоналізму, компетентності та здатності майбутніх учителів застосовувати найсучасніші технології в поєднанні з розв'язанням завдань розвитку творчої особистості учнів. Відповідно до підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва як в Україні, так і в Китаї, критерієм їхнього професіоналізму є здатність та ефективність застосовувати педагогічний потенціал художніх творів задля формування мистецьких компетенцій здобувачів, формування в них художнього світогляду, здатності розуміти і відчувати музичні твори різних жанрів, стилів, з різними образами, різноманітним смисловим контентом, що передає цінності і традиції в еволюції культури різних народів та епох.

Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в зазначеному контексті є складною, оскільки передбачає набуття широкого комплексу фахових знань, умінь, навичок, компетентності, серед яких не лише виконавські та педагогічні, а й такі, що забезпечують якісне, кваліфіковане поєднання дослідження, творчості та духовного самовдосконалення.

Сучасна музична педагогіка має великий потенціал для вирішення цих завдань, оскільки підготовка майбутніх вчителів музичного мистецтва спрямована насамперед на гармонійний розвиток особистості студентів та розкриття їх творчого потенціалу. У зв'язку з цим, зростає значущість виконавського компонента у загальному масиві професійних компетенцій. При цьому одним із найважливіших завдань музично-виконавської підготовки здобувачів вищої освіти стає формування здатності до самостійної творчої інтерпретації музичних творів, яка, у свою чергу, сприяє формуванню художньо-аналітичних вмінь студентів та потребує їх сформованості у подальшій творчій і педагогічній діяльності.

Художньо-аналітична діяльність майбутнього вчителі музичного мистецтва не є виокремленим видом умінь, а сполучається з іншими видами

діяльності: виконавською, методичною, педагогічною, просвітницькою. Актуальність порушеної проблеми посилюється у зв'язку зі специфікою художньо-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, який у своїй практиці має синтезувати особисте “бачення” безліч інтерпретацій музичних явищ. Зазначене зумовлює зв'язок художньо-аналітичних умінь з іншими видами умінь, які представлені в наукових дослідженнях учених. Це, зокрема, дослідження щодо рефлексивних умінь (Мінь Шаовей); комунікативних умінь (Чень Цзяьїн, І. Дікун, А. Михалюк & О.Коцурак); різноманітних виконавських умінь, зокрема й художньо-творчих (Ван Чень, О. Палаженко, Л.Косяк), на важливість художньо-педагогічного аналізу вказує Н.Мозгальова; безпосередньо музично-аналітичним умінням присвячені дослідження і доробки Т. Панасенко, О. Плотницької, В.Ревенчук, О.Спіліоті. На важливість розуміння музичного тексту для інтерпретації творів вказують О.Вороновська, О. Капічіна, І.Левицька, Т. Тучинська, А.Черноіваненко, зокрема, на оволодінні герменевтичними уміннями – О. Олексюк, М. Ткач, & Д. Лісун. Значущість наукового підходу до інтерпретації та виконання музичних творів, їх розуміння та застосування результатів аналітичного, дослідницького контенту вказують науковці О. Реброва, А. Линенко & Г.Реброва; вибір методичного супроводу як результату пошукової діяльності та аналізу твору актуалізується науковцями Г.Ніколаї, А.Линенко & І Левицька.

Перелік умінь, якими має оволодівати майбутній учитель музичного мистецтва може бути розширений, разом з тим, ми звернули увагу на відсутність врахування двох важливих аспектів: художньо-аналітичних умінь для інтерпретації творів та врахування специфіки музичного репертуару для різних інструментів, що мають свою специфіку, яку треба враховувати і під час художньо-аналітичного процесу стосовно виконання та інтерпретації твору на педагогічному рівні. Серед таких є і група духових інструментів, гра на яких має певні специфічні властивості.

Відсутність у науковому дискурсі зазначених аспектів викликає низку суперечностей, а саме: між важливістю художньо-аналітичних умінь для інтерпретації творів у виконавському та педагогічному процесах підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і відсутністю чіткого усвідомлення їх структурного комплексу та методичного забезпечення: між наявною специфікою художнього розкриття образу музичних творів на основі художньо-аналітичних умінь і відсутністю його наукової рефлексії цього процесу з огляду на виконавства на духових інструментах; між важливістю формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах та відсутністю розроблених критеріїв і показників оцінювання рівня їх сформованості.

Визначені суперечності та актуальність проблеми художньо-аналітичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, яка супроводжує весь процес фахової підготовки, зумовив вибір теми дослідження: *. Формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах.*

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

Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Протоколом від 31.10.2019 р. №3 та перезатверджено протоколом № 5 від 31.10.2024 р.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику формування художньо-аналітичних

умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах.

Завдання дослідження:

1. Розкрити феномен художньо-аналітичних умінь в інструментально-виконавському процесі в науковому дискурсі.
2. Уточнити сутність і представити структуру художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.
3. Обґрунтувати методологічні підходи і педагогічні принципи дослідження і формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва
4. Розробити критерії та показники оцінювання рівня сформованості художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах.
5. Експериментально перевірити ефективність методики формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах.

Об'єкт дослідження – фахова підготовка майбутніх здобувачів вищої музично-педагогічної та музичної освіти.

Предмет дослідження – методичні засади формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва, а також і майбутніх викладачів музичних дисциплін (здобувачі музичної та музично-педагогічної освіти) в процесі гри на духових інструментах.

Методологічну основу дослідження становлять положення про зумовленість вибору наукових підходів і принципам тим чинникам, які визначено як такі, що впливають на якість досліджуваного феномену, зокрема, відповідно до предмету дослідження – художньо-аналітичні уміння майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів музичних дисциплін, які в межах освітнього процесу з виконавської підготовки опановують гру на духових інструментах. Вибір чинників у межах теоретичного дослідження

орієнтований на функціональний і кластерний підходи, які дозволили обґрунтувати феномен художньо-аналітичних умінь та їх структуру, а також чинники, які на них впливають.

Вибір наукових підходів та принципів задля формування художньо-аналітичних умінь зумовлений низкою чинників практичного, методичного характеру. Наявність текстологічного чинника та музично/художньої грамотності актуалізовано значущість когнітивно-семіотичного підходу та відповідних йому принципів: цілеспрямоване застосування феномену музичного тексту, контексту і підтексту в роботі над твором; зосередження уваги на смислових ресурсів музичних знаків. З огляду на визначений мотиваційно-методичного чинник обрано інтенціонально-рефлексійний підхід та обґрунтовано наступні педагогічні принцип: акцентуація уваги на пошуку методичних засобів художнього втілення образу; методичного самозабезпечення на основі рефлексії власних виконавських і викладацьких можливостей. Наступний чинник – художньо-самовиражальний – зумовив вибір інтеграційно-творчого підходу та відповідні до нього актуальні принципи: стимулювання міжвидових мистецьких асоціацій; розширення художнього кругозору на засадах жанрово-стильових поліхудожніх паралелей та полімодальних траєкторій сприйняття та уявлення.

Теоретичні основи дослідження складають концепції і праці з проблем психології, психології творчості, розумової діяльності, інтелектуальної активності (С.Максименко, С. Ренке, О. Сергєєнкова, О.Столярчук, О.Коханова, & О. Пасєка, О.Столяренко, Н. Чепєлєва, J. Benjafield, R. Bibace, H. Gavin, F. Keil & R. Wilson, R. Sternberg, J. Symons & C. Paco), культурології та герменевтики, зокрема, в педагогіки мистецтва (О. Вороновська, О.Капічіна, А.Линенко, О.Олексюк, І.П'ятницька-Позднякова, О.Реброва, М.Ткач, Т. Тучинська, С.Шип), інтерпретації текстів та музичних творів (Л.Архіпова, Л.Гаркуша & О.Економова, В. Крицький, М.Петренко, В.Самітов), аналіз та його види в музично-педагогічному процесі, формування музичного мислення та аналітичних умінь (О.Бухнієва & В.Сердюченко, Ван

Сяоган, Д.Вечер, І.Гринчук, В.Гура, М.Давидов, А.Карп'як, Н.Лаврентьєва, І. Левицька, Т.Маринчук, Т.Панасенко, О.Плотницька, О.Потоцька, В. Ревенчук, О.Спіліоті, Mozgalova, N., Novosadova, A., Novosadov, Y., Seleznev, S., & Kshivak, Y., Ван Цифен (王子峰), Чжан Хаочже (张皓哲), Чжан Лей (张磊), Цзян Хао (姜姜皓), виконавська підготовка, зокрема, гра на духових інструментах (З. Буркацький, М.Крупей, К.Мюльберг, Г.Ніколаї, О. Палаженко), виконавськи уміння музиканта (І. Дікун, А.Михалюк & О.Коцурак, Мін'я Шаовей, Чень Цзяньїн), історичні аспекти гри на духових інструментах у педагогічній проєкції (Д.Зотов, Г.Марценюк, В.Посвалюк,), методична підготовка вчителя музичного мистецтва, викладача музичних дисциплін (О.Реброва, Хе Їн, Ян, Яньчі).

Методи дослідження. У дослідженні застосовано три групи взаємоузгоджених методів. *Теоретичні методи:* феноменологічний, функціональний, кластерний аналіз, теоретичні узагальнення та умовиводи – задля розкриття феномену художньо-аналітичних умінь, їх функцій та кластерів фахової підготовки, завдяки яким вони формуються та кристалізуються; поняттєвий аналіз – для визначення сутності поняття «художньо-аналітичні уміння майбутніх учителів музичного мистецтва», теоретичне моделювання – для презентації структури художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті інтерпретаційної діяльності; для моделювання критеріального апарата дослідження рівня сформованості художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів гри на духових інструментах (за спеціалізацією). *Емпіричні методи* було класифіковано на два види – діагностувальні та формувальні. Діагностувальні методи: текстовий аналіз твору за різновидами; пояснення доцільності застосування семантичних одиниць відповідно усвідомленого образу анкетування; завдання на самооцінювання; створення критеріальної мапи, творчі завдання на побудову виконавського втілення образу – застосовувалися з метою визначення рівня сформованості художньо-

аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів гри на духових інструментах. **Формувальні:** абстрагування різних видів аналізу твору; синтезування результатів здійснення різних видів аналізу твору, текстові завдання, самооцінювання; пошук помилок та їх подолання під час самостійної роботи, створення виконавсько-інтерпретаційних мап роботи над твором; наведення зв'язків аналізу ставлень та емоційних реакцій на виконавську інтерпретацію творів – для формування та підвищення рівня сформованості художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів гри на духових інструментах. **Математико-статистичні методи:** шкалування, розрахунки середніх величин, % співвідношення та емпіричне значення критерію Фішера φ^* – задля коректного опрацювання результатів та підтвердження ефективності запропонованої методики.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що вперше: розкрито феномен художньо-аналітичних умінь, їх функціональні властивості в контексті музичної педагогіки; обґрунтовано сутність поняття «художньо-аналітичні уміння майбутніх учителів музичного мистецтва» як метаконструкту професійної підготовки, що поєднує всі види аналізу у мистецтвознавській та музично-педагогічній проєкціях, спрямованих на визначення художньо-образних властивостей та педагогічного потенціалу творів мистецтва, їх художньо-образного смислу та його розкриття в процесі виконавської або педагогічної інтерпретації; визначено трикомпонентну структуру художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва шляхом кластеризації (семантичний, методичний та інтерпретаційний кластери), яка об'єднує певні уміння: *теоретико-семантичний компонент* включає уміння визначати семантичні одиниці музичного тексту під час його аналізу та усвідомлювати їх смисловий контекст; уміння проаналізувати та оцінити співвідношення знаків, символів та змістового наповнення атрибутів музичної мови твору, *методико-рефлексійний компонент* включає уміння аналізувати та узагальнити

виконавські завдання з педагогічним вектором застосування твору, уміння розробити критерії оцінювання власного виконавства на основі прикладних аналітичних процедур самооцінювання, що виконують, *художньо-інтерпретаційний компонент* включає уміння здійснювати аналіз художньої траєкторії розкриття образу, критичного ставлення до виконавської інтерпретації на основі сформованих фахових компетентностей (жанрово-стильових, художньо-образних); обґрунтовано педагогічні принципи методичного характеру відповідно до когнітивно-семантичного, інтенціонально-рефлексійного та інтеграційно-творчого підходів, серед яких: цілеспрямоване застосування феномену музичного тексту, контексту і підтексту в роботі над твором; зосередження уваги на смислових ресурсів музичних знаків; стимулювання міжвидових мистецьких асоціацій; розширення художнього кругозору на засадах жанрово-стильових поліхудожніх паралелей та полімодальних траєкторій сприйняття та уявлення та інші; розроблено поетапну методику формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах, а саме: на *семіотично-настановному етапі* запроваджується педагогіка умови *активізація комплексу аналітичної діяльності в роботі над музичним твором*; на *методично-пошуковому етапі* запроваджується педагогічна умова *стимулювання методичної самостійності та художньо-аналітичної ефективності в процесі навчання творів для духових інструментів*; на *художньо-ментальному етапі* пропонується застосування педагогічної умови *акцентуація інтеграції інтелекту та емоцій у виконавській інтерпретації музичних творів для духових інструментів*.

Уточнено: сутність аналітичних та художньо-аналітичних умінь в загальному розумінні; кластери виконавської підготовки крізь призму інновації мистецької освіти та компетентнісної парадигми; види аналітичної діяльності в освітньому процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів музичних дисциплін; педагогічний потенціал творів

для репертуару гри на духових інструментах з погляду на розвиток художньо-образного мислення.

Знайшли подальшого розвитку: теорія інтерпретації творів музичного мистецтва; творчі аспекти аналітичної діяльності здобувачів вищої музичної та музично-педагогічної освіти в парадигмі поєднання науки, освіти та мистецької творчості, проблема інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті полікультури, виконавської та методичної підготовки майбутніх викладачів гри на духових інструментах

Практична значущість. Результати дослідження мають практичну значущість за такими аспектами: розробка критеріїв, показників та методів діагностики художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах можуть бути застосовані для оцінювання досліджуваного феномену здобувачів вищої музичної та музично-педагогічної освіти у процесі різних видів музикування, зазначене зумовлено змістом показників та дієвістю діагностичних процедур: *когнітивно-смисловий критерій* з показниками: ступінь розуміння семантичних одиниць музичного тексту та усвідомлення їх смислового контексту; ступінь оволодіння методом аналізу та оцінки співвідношення знаків, символів та змістового наповнення атрибутів музичної мови твору; *мотиваційно-дидактичний критерій* з показниками: ступінь розуміння семантичних одиниць музичного тексту та усвідомлення їх смислового контексту; міра здатності до само оцінювання власного виконавства; міра здатності добирати методи та критерії оцінювання та самооцінювання; *виконавсько-творчий критерій* з показниками: здатність здійснювати аналіз художньої траєкторії розкриття образу музичного твору; якість та винахідливість застосування жанрово-стильових, художньо-образних уявлень у виконавській інтерпретації на основі аналогій та асоціацій. Практичну значущість мають методи формування художньо-аналітичних умінь, які можна застосувати в процесі гри на різних музичних інструментах: абстрагування різних видів аналізу твору;

синтезування результатів здійснення різних видів аналізу твору, текстові завдання, самооцінювання; пошук помилок та їх подолання під час самостійної роботи, створення виконавсько-інтерпретаційних мап роботи над твором; наведення зв'язків аналізу ставлень та емоційних реакцій на виконавську інтерпретацію творів – для формування та підвищення рівня сформованості художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів гри на духових інструментах.

Апробація отриманих результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження здійснено у формі виступів і доповідей на міжнародних: «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2019; 2020, 2021, 2022, 2024); «Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики» (Переяслав, 2023, 2024); «Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладача мистецьких дисциплін» (Умань, 2020), 1 Міжнародна конференція «Художньо-виконавська та аудіальна культура дітей та молоді: актуальні проблеми сучасності» (Одеса, 2021), «Мистецький освітній простір у контексті реалізації, сучасної парадигми освіти» (Крапівницький, 2023, 2024); “*Theoretical and empirical scientific research: concept and trends*” II International Scientific and Practical Conference, (Oxford, May 28, 2021); у Всеукраїнських конференціях: «Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (Умань, 2020), «Художні практики та мистецька освіта у кроскультурному просторі сучасності» (Полтава, 2024).

Публікації. Результати дослідження відображено в 7 публікаціях автора, з яких: 3 – у фахових виданнях України, 1 – у співавторстві; 5 – апробаційного характеру (1 - зарубіжна). Статті написані українською, англійською та китайською мовами.

Особистий внесок здобувача визначається в розкритті сутності художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті музично-виконавської інтерпретації.

Структура дослідження. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, списку використаних джерел (198 найменувань, з них 33 іноземними мовами), додатків. Загальний обсяг дисертації складає 244 сторінок, з них 170 сторінок основного тексту. Робота містить 10 таблиць, 10 рисунків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ХУДОЖНЬО-АНАЛІТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

1.1 Поняттєвий аналіз феномену художньо-аналітичних умінь в інструментально-виконавському процесі

Для обґрунтування феномену художньо-аналітичних умінь виправдано почати з аналізу семантичних характеристик термінів, які його складають.

Насамперед розглянемо дефініцію «уміння» в психолого-педагогічному та мистецькому аспектах.

З погляду психології, «уміння (ability) – здатність людини усвідомлено застосовувати набуті знання» (Мацко, Прищак, & Годлевська, 2009, с. 161).

Більш поширене визначення означеної дефініції надає В. Шапар. Науковець надає таке визначення категорії уміння: «...освоєний суб'єктом спосіб виконання дії, яка забезпечується сукупністю придбаних знань і навичок» (Шапар, 2007, с. 554). Автор наголошує, що уміння «формується шляхом вправ і створює можливість виконання дії не тільки в звичних, але й в умовах, що змінилися» (Шапар, 2007, с. 554).

Імпонує трактування означеного феномена Г. Васяновичем, який зазначає, що «уміння – це здатність людини результативно, якісно і вчасно (ефективно) виконувати роботу (реалізовувати процес, дії щодо перетворення предмета на продукт) у нових умовах» (Васянович, 2012, с. 63). Автор вважає, що «будь-яке вміння включає уявлення, знання, а також навички концентрації, розподілу і переключення уваги, навички сприйняття, мислення, самоконтролю і регулювання процесу діяльності» (Васянович, 2012, с. 63). Дійсно, ці аспекти взаємодіють між собою для ефективного функціонування пізнавального апарату особистості. Отже, інтеграція цих елементів є ключовою для досягнення високого рівня продуктивності та ефективності у навчанні, роботі та інших сферах життя.

Схожу думку висловлює С. Максименко, який доходить висновку, що

успішне виконання певної діяльності залежить від сформованості вмінь. Суголосні з думкою автора, що вміння включає в себе не лише знання та розуміння процесу виконання завдання, але і вміння впроваджувати ці знання у практичні дії. Дії людини часто складаються з різних етапів і процесів, тому вміння виконувати їх включає набір часткових умінь, які взаємодіють між собою для досягнення успішного результату (Максименко, 2004, с. 76).

Таким чином, вміння представляють собою здатність до виконання якої-небудь дії на певному рівні, яка ще не досягла повної автоматизації і вимагає свідомого зусилля. Зазвичай вміння формуються шляхом повторного виконання дії та набуття відповідного досвіду. Вони є проміжним етапом у процесі оволодіння конкретним методом чи способом, базуючись на певних правилах або знаннях. Проте, у деяких складних випадках, коли дія включає багато етапів, навіть при досягненні певного рівня майстерності, вона може залишатися умінням і не перетворюватися на повністю автоматизовану навичку (Сергеєнкова, Столярчук, Коханова, & Пасєка, 2012, с. 189-190).

Розглядаючи термін «уміння» з погляду психології, можна виокремити декілька підходів щодо його розуміння. По-перше, це може бути базовий рівень оволодіння простою дією, коли особистість вчиться виконувати її свідомо, але ще не автоматично. По-друге, вміння може включати здатність свідомо виконувати складну дію за допомогою певних набутих навичок (Сергеєнкова, Столярчук, Коханова, & Пасєка, 2012, с. 189-190).

У сфері педагогіки знання, вміння та навички розглядаються як взаємопов'язані компоненти одного процесу. Уміння, як центральна ланка, відображає знання на практиці та є основою для формування навичок. Існують різні підходи щодо трактування співвідношення умінь та навичок. Так, деякі автори вважають уміння здатністю виконувати будь-яку діяльність на високому професійному рівні, що формується на базі навичок. У цьому випадку навички передують умінням. Інші дослідники розглядають уміння як здатність виконувати будь-яку дію чи операцію, причому уміння розглядаються як більш високий рівень володіння, ніж навички.

Український педагогічний словник трактує уміння як «здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок» (Гончаренко, 1997, с. 338).

Уміння можна розподілити на декілька видів, а саме:

1. Предметно-практичні уміння, які включають в себе дії, пов'язані з обробкою об'єктів у просторі та зміною їх стану.
2. Предметно-розумові уміння, які передбачають виконання операцій з розумовими образами предметів, таких як аналіз та класифікація.
3. Знаково-практичні уміння, які стосуються роботи зі знаками та символами.
4. Знаково-розумові уміння, які включають в себе розумові операції зі знаками та символами, які дозволяють вирішувати різноманітні задачі (Гладуш, Лисенко, 2014, с. 413).

Як бачимо, всі види умінь об'єднуються загальним принципом: допомагають особистості ефективно діяти ефективно в різних обставинах, а також передбачають свідому активність та базуються на мисленнєвій діяльності.

В контексті мистецької діяльності «уміння» розглядаються у взаємозв'язку з виконавським процесом. Так, на думку В. Блажевич, «виконавські вміння є властивістю особистості володіти системою усвідомлених, цілеспрямованих та взаємопов'язаних розумових та практичних дій...» (Блажевич, 2017, с. 199). Автор вважає, що такі дії «...формується на основі застосування систематизованих знань і дозволяють успішно виконувати музичні твори» (Блажевич, 2017, с. 199). В. Блажевич розглядає сутність умінь з певних ракурсів. По-перше, це проявляється «...у залученні учнів до пошуку доцільних рухів на сенсорно-перцептивному рівні та прогнозуванні бажаних результатів їхнього відтворення». По-друге, уміння – це «...створення дій, які б відповідали художньо-образним ознакам музичних творів шляхом уявлення та мисленнєвого об'єднання окремих рухів». І, по-третє, уміння розглядаються як дії «...постійного вдосконалення сформованих

навичок шляхом їхньої автоматизації та кореляції» (Блажевич, 2017, с. 199).

Аналогічну думку висловлює О. Палаженко. На його думку, «виконавські вміння – це здатність конкретної особистості керувати певною системою розумових і практичних дій, що формуються завдяки знанням, умінням та дозволяють успішно виконувати музичні твори» (Палаженко, 2017, с. 206).

Суголосні з Н. Белявіною, що уміння можуть розглядатись, як «здатність виконувати певні дії, засновані на доцільному використанні людиною знань під час практичної діяльності (Белявіна, 2019, с. 22).

Далі вважаємо логічним розкрити сутність понять «аналітика» та «аналіз», які об'єднує їх спрямованість на розкриття та розуміння інформації шляхом систематичного вивчення зв'язків між ними з метою виявлення закономірностей та здійснення висновків.

Так, «аналітика (гр. ἀναλυτική – мистецтво аналізу) – основа інтелектуальної, логіко-мисленнєвої діяльності, яка спрямована на вирішення різноманітних завдань» (Савченко, Ягупов, 2015, с. 10). Її сутність полягає в передбаченні майбутнього стану об'єкта аналізу, а не лише у констатації фактів (Савченко, Ягупов, 2015, с. 10).

Термін «аналіз» представляє собою когнітивний процес, що передбачає розгляд цілісного об'єкта з метою розкриття його складових елементів та встановлення внутрішніх зв'язків між ними. Цей процес дозволяє особистості аналізувати інформацію, виокремлювати ключові аспекти та актуалізувати розуміння об'єкта. Важливим моментом у розумінні цього процесу є також вміння використовувати отримані дані для розробки аргументованих висновків і прийняття обґрунтованих рішень (Савченко, Якупов, 2015, с. 9). Тобто можна сказати, що аналіз - це процес, який може бути і практичною дією, і операцією мислення.

Згідно з О. Антоною, «аналіз – логічний прийом і метод дослідження, який полягає в тому, що розглянутий предмет подумки або практично розкладається на складові частини (ознаки, властивості, відношення)»

(Антонова, 2014, с. 5). Дослідниця робить висновок, що аналіз дозволяє отримати більш глибоке розуміння об'єкта шляхом розбору його складових елементів. Після того, як складові частини були проаналізовані, вони знову об'єднуються за допомогою синтезу в нову, збагачену структуру. Аналіз, який використовується в освітньому процесі, допомагає здобувачам розвивати критичне мислення та розуміння складних концепцій (Антонова, 2014, с. 5).

Вищерозглянуті феномени - це процеси, які включають у себе розуміння, розбір та інтерпретацію інформації для досягнення певних цілей, що є об'єктами дослідження когнітивної психології. Варто додати, що когнітивна психологія - це наукова галузь, яка досліджує внутрішні психічні процеси (сприйняття, мислення, пам'ять, увага тощо) і допомагає зрозуміти, як люди сприймають, обробляють та інтерпретують інформацію, а також як працює їх мозок. Когнітивна психологія набула популярності між 1950 і 1970 рр. в результаті когнітивної революції. У 1967 р. психолог У. Нейссер запровадив термін «когнітивна психологія», який науковець розумів в якості дослідження процесів сприйняття, перетворення, зберігання та відновлення інформації.

Один із ключових принципів когнітивної психології полягає в розгляді особистості як активного учасника процесу сприйняття, обробки та створення інформації. Замість того, щоб бути простим приймачем зовнішніх подразників, людина активно залучена у сприйняття світу навколо неї, переробку інформації та її продукцію. Цей процес керується різноманітними когнітивними схемами, правилами та стратегіями, які вона має у власному арсеналі. Таке трактування дозволяє когнітивній психології розуміти та пояснювати, як саме людина опрацьовує інформацію та приймає рішення в різних ситуаціях.

Значний внесок у розвиток когнітивної психології зробив Г. Фехнер, який вважається засновником психофізики. Його дослідження надали поштовх для вивчення зв'язків між фізичними стимулами та психічними процесами. Г. Фехнер відкрив нові можливості для наукового дослідження

розуму, доводячи правомірність вимірювання психічних явищ та кількісного визначення їх зв'язку з фізичними подіями. Це перегорнуло уявлення про наукове вивчення психічних процесів і відкрило перспективи для розвитку наукової психології (Keil, & Wilson, 2001).

Отже, когнітивна психологія як наука досліджує пізнавальні процеси людини, які безпосередньо пов'язані з аналітичними вміннями, оскільки вони передбачають здатність аналізувати, оцінювати, робити висновки та вирішувати проблеми.

Розкриємо цей аспект більш докладніше.

1. Сприйняття. Когнітивна психологія презентує, як особистість сприймає інформацію з довколишнього. Саме в такому аспекті аналітичні вміння допомагають розпізнавати та розуміти складні структури та взаємозв'язки між об'єктами та ідеями. Так, зокрема Е. Тітченер вважав, що всі процеси мислення існують у трьох станах: відчуття, образи, сприйняття. Він запропонував дослідникам розуміти психічні процеси шляхом систематичного визначення та класифікації цих трьох психічних елементів (Titchener, 1919).

2. Процеси мислення. Як уже було зазначено, когнітивна психологія вивчає здатність людини обробляти інформацію, створювати певні концепції, розв'язувати проблеми та приймати рішення. Безумовно, аналітичні вміння використовуються саме для аналізу та оцінки інформації під час цих процесів. Дійсно, у 1879 р. В. Вундт опублікував новаторську працю «Принципи фізіологічної психології» і заснував першу лабораторію, яка займалась вивченням психології. Науковець представив теорію структуралізму, яка засвідчувала, що під час вивчення психічних подій аналіз має бути розбитий на три аспекти психічного функціонування: образи, почуття та думки. Дослідник також пропагував метод інтроспекції, за яким психологи мали аналізувати власні процеси мислення під час виконання різноманітних когнітивних завдань (Sternberg, 2008).

3. Пам'ять. Когнітивна психологія надає уявлення, як люди

запам'ятовують і відтворюють інформацію. Аналітичні уміння в цьому випадку допомагають в аналізі та оцінці інформації під час її запам'ятовування та відтворення. Тут треба згадати Г. Еббінгауза, який у відповідь на твердження Г. Фехнера про те, що процеси вищої пам'яті неможливо вивчити, розпочав активні пошуки експериментальних методів дослідження цього феномену (Benjamin, 2007). У цьому контексті важливе значення має також ім'я Е. Тітченера, який розробив експериментальні методи вивчення людської пам'яті. Він зміг продемонструвати зменшення частки предметів, які людина може згадати з плином часу. Його робота надала докази того, що психічні явища можна виміряти за допомогою об'єктивних експериментальних процедур.

4. Прийняття рішень. Когнітивна психологія вивчає процеси прийняття рішень та вирішення проблем. Слід зазначити, що аналітичні уміння в такому розумінні допомагають у виявленні альтернатив, оцінці їх наслідків та обранні оптимального варіанту. Тут треба згадати В. Колера, який заснував гештальтпсихологію, чим зробив значний внесок у когнітивну психологію. Ця школа психології розглядала людський розум і поведінку як єдине ціле. В. Колер заснував закони гештальту, які пояснюють, як люди сприймають речі. Науковець припустив, що люди здатні бачити зв'язок між об'єктами і подіями та діяти, що зумовлює можливість діяти відповідно до власних цілей. В. Колер ставив під сумнів, що вирішення проблеми досягається методом випроб і помилок, а скоріше відбувається через інтуїтивне навчання (Benjafield, 2008). В. Джеймс, якого часто називають «батьком американської психології», також розглядав людський розум як «плин свідомості» і припускав, що він не працює в окремих сегментах. Автор вважав, що різні ментальні елементи працюють як єдине ціле (Goodwin, 2005).

Вважаємо за доцільне у контексті даного дослідження розкрити два основні підходи, якими керується когнітивна теорія: підхід щодо розвитку, який походить від роботи Ж. Піаже і пов'язаний із «репрезентативним мисленням» та побудовою ментальних моделей («схем») світу, і підхід щодо

обробки інформації, який розглядає людський розум в якості аналогу складної комп'ютерної системи. Досліджуючи сферу когнітивного розвитку дітей, Ж. Піаже продемонстрував, що діти мислять значно інакше, ніж дорослі. Завдяки своєму дослідженню вчений сформулював різні відмінні етапи розвитку, через які проходять діти, і виокремити ключові особливості цих етапів («сенсомоторна», «доопераційна», «конкретна операційна», «формальна операційна»). Дослідник також вказував, що когнітивні структури постійно розвиваються в міру зростання дитини (Piaget, 1952). Таким чином психолог наголосив, що існує взаємозв'язок між навчанням і когнітивним розвитком індивіда. Ж. Піаже стверджував, що деякі поняття можуть бути зрозумілі дитиною лише тоді, коли вони досягнуть відповідної стадії когнітивного розвитку. По суті, теорія Ж. Піаже доводить, що знання – це не те, що ми просто пасивно засвоюємо. Насправді це те, що ми активно створюємо на основі того, що ми вже знаємо. Отже, це ніби «будівельні блоки» знань один на одному. Окреслена ідея активного конструювання знань також відома як теорія активного навчання.

Педагогічний контекст досліджуваної проблеми актуалізує працю Е. Толмена над когнітивними картами. Як послідовник біхевіоризму, він вважав, що продуктивним є навчання, яке доцільно здійснювати через дослідження. Е. Толмен продемонстрував, що когнітивний процес навчання залежить від того, як люди перетворюють інформацію для створення певної поведінки. Було виявлено, що ці психічні процеси мають ряд компонентів, зокрема: організація, категоризація, увага, спостереження, формування узагальнень тощо (Symons, & Raso, 2009).

Для дослідження цікавою вбачаємо коннекціоністську модель пізнання (Дж. Маккелланд), яка ґрунтується на ідеї, що мозок працює як нейронна мережа, де зберігаються зв'язки між концепціями. Ця теорія була створена завдяки наявним знанням про те, як мозок обробляє інформацію (Criss, Wheeler, & McClelland, 2013). У контексті аналітичних умінь ця модель вказує на те, що розумові здібності формуються через постійне зміцнення зв'язків

між інформацією, яку отримує мозок. Такий підхід може сприяти формуванню аналітичних умінь шляхом виявлення асоціацій та взаємозв'язків між різними концепціями або проблемами. Згідно з Є. Гейко, «коннекціоністська модель визначає цілісність особистості як систему у вигляді устрою щодо динамічної обробки інформації...» (Гейко, 2018, с. 78-79). Автор визначає у такій моделі дві певні підсистеми: «1) цілісність як динамічно організована когнітивно-афективно-виконувальна підсистема; 2) цілісність як підсистема, в якій ментально репрезентуються міжособистісні стосунки» (Гейко, 2018, с. 78-79). Таким чином, коннекціоністська модель пізнання має важливе значення для педагогіки, оскільки актуалізує важливість створення зв'язків між інформацією для ефективного навчання.

О. Столяренко зазначає, що когнітивна психологія не мала за мету створення теорії особистості, але зосереджувалась на вивченні процесів пізнання та інтелекту. Автор доходить висновку, що когнітивна психологія визнавала вплив інтелектуальних процесів на функціонування особистості, але цікавилась вона не самою особистістю, а її впливом на пізнавальні процеси та організацію досвіду. О. Столяренко, на основі аналізу наукової літератури стверджує, що когнітивні психологи досліджують, як люди сприймають, розуміють та використовують інформацію, звертаючи увагу на принципи її організації та оцінки (Столяренко, 2012, с. 38-39).

Представимо на Рис. 1.1 основні процеси, які були в центрі дослідження когнітивної психології.



Рис. 1.1. Основні когнітивні процеси пізнавальної діяльності особистості

Відтак, основна ідея когнітивної психології полягає в тому, що мозок людини має власні шаблони та моделі, які використовуються для сприйняття та обробки інформації. Ці шаблони постійно оновлюються відповідно досвіду та новим знанням особистості. Звідси виникає завдання щодо розуміння механізмів пізнання, розробки критеріїв щодо сприйняття, обробки, аналізу та використання людиною певної інформації.

Оскільки тема дослідження пов'язана з професійною діяльністю майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах, вважаємо за доцільне розглянути погляди науковців стосовно цього питання, зокрема визначення змісту виконавської діяльності та її значення в підготовці здобувачів вищої освіти - майбутніх учителів музичного мистецтва.

Так, О. Лисенко, розуміє виконавську діяльність як «...процес виконання музичних творів як складну інтелектуальну, емоційно-почуттєву діяльність музиканта по освоєнню та практично озвученій актуалізації авторського нотного тексту музичного твору» (Лисенко, 2018, с. 23).

О. Кін, А. Ткачов та Н. Ткачова вважають, що інструментально-виконавська підготовка «...являє собою процес оволодіння теоретичними та практичними аспектами виконавської діяльності...» (Кін, Ткачов, Ткачова, 2022, с. 59). Науковці наголошують, що така діяльність передбачає наявність у майбутніх учителів музичного мистецтва «технічної грамотності, готовності до виконання функцій музиканта-виконавця, здатності художнього втілення музичного образу та творчого інтерпретування обраного музичного твору...» (Кін, Ткачов, Ткачова, 2022, с. 59). Крім цього, вони додають ще «...прагнення до відпрацювання власного авторського виконавського стилю, а також спроможності до реалізації інструментального виконавства в роботі зі школярами» (Кін, Ткачов, Ткачова, 2022, с. 59).

Отже, інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва є важливим етапом формування їх професійної компетентності. Цей процес передбачає не лише вдосконалення виконавської

майстерності, але й розвиток творчих здібностей та емоційного спілкування через музику. Завдяки інструментальній підготовці вчителі-музиканти зможуть не лише передавати знання учням, а й інспірувати їх до самовираження та власної творчості. Такий підхід допомагає створити таке мистецько-освітнє середовище, де кожен учень буде мати можливість розкрити свій творчий потенціал.

Схожу думку висловлює А. Михалюк, яка вважає, що «інструментально-виконавська діяльність ... забезпечує цілісне розуміння змісту музичного твору та спрямована на його творче відтворення в процесі виконавської інтерпретації» (Михалюк, 2021, с. 129-130). Крім цього, дослідниця слушно підкреслює роль сучасного вчителя музичного мистецтва, який зобов'язаний «...бути здатним у своєму власному виконанні, безпосередньо контактуючи зі своїми учнями, познайомити їх з кращими зразками вітчизняного музичного мистецтва» (Михалюк, 2021, с. 130).

Треба зазначити, що підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва відрізняється від навчання інструменталістів-виконавців, наприклад, у музичних академіях. Так, для музикантів, що виступають як виконавці, головною метою є максимальне розкриття художнього змісту музичного твору перед аудиторією, шляхом інтерпретації авторської концепції композитора власною творчістю. У той час, завдання вчителя музичного мистецтва полягає у формуванні музичної культури учнів та сприянні їх творчому розвитку у різних видах музичної діяльності, через їх «включення» в художньо-образні виконавські інтерпретації музичних творів. Музично-виконавська діяльність вчителя музичного мистецтва базується на інтерпретації музичних творів з урахуванням мети, завдань і особливостей навчання та музично-естетичного розвитку учнів.

Виникає питання щодо змісту аналітичних умінь у контексті виконавсько-інструментальної підготовки та їх ролі в діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Педагоги вважають, що «аналітичні уміння передбачають уміння

аналізувати педагогічні явища; осмислювати роль кожного елемента у структурі цілого і у взаємодії з іншими» (Котова, 2015).

І. Савченко та В. Ягупов надають таку класифікацію аналітичним умінням:

- «уміння виділяти головне – визначати суть питання, головну думку, ідею»;
- «уміння доводити – підтверджувати будь-які положення фактами або доказами»;
- «уміння класифікувати»;
- «уміння порівнювати – встановлювати риси подібності (співставляти) та відмінності (протиставляти)»;
- «уміння проводити аналогії – знаходити подібність у будь-якому відношенні між предметами, явищами або поняттями»;
- «уміння узагальнювати – виражати основні результати в загальному положенні, робити висновок, надавати загального значення будь-чому» (Савченко, Ягупов, 2015, с. 99).

Отже, на основі досліджень та специфіки педагогічної діяльності майбутніх учителів, яка передбачає розв'язання складних спеціалізованих задач та практичних проблем у сфері професійної діяльності, можна узагальнити аналітичні уміння таким чином:

1. Аналізування педагогічних явищ та розподіл їх на окремі складові (мотиви, причини, стимули, умови, форми, засоби тощо).
2. Розуміння важливості кожного з цих елементів у загальній структурі та їх взаємодії один з одним.
3. Виявлення основних положень, висновків та закономірностей у педагогічній теорії, що стосуються конкретного явища.
4. Діагностика педагогічного явища.
5. Формулювання основного педагогічного завдання або проблеми, яку необхідно вирішити.

6. Розробка оптимальних шляхів розв'язання цих завдань (Кайдалова, Щокіна, Вахрушева, 2009, с. 11).

Ці уміння допомагають майбутнім учителям аналізувати, розуміти та успішно вирішувати різноманітні педагогічні завдання та проблеми в їхній професійній діяльності. Вони є важливими для досягнення високих результатів у навчанні та вихованні учнів.

Недарма, науковці (Т. Вахрушева, Л. Кайдалова, Н. Щокіна) зазначають, що «сформованість аналітичних умінь – один із критеріїв педагогічної майстерності» (Кайдалова, Щокіна, Вахрушева, 2009, с. 11).

Проблема формування аналітичних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва актуалізується саме через недостатню увагу до розвитку їхніх когнітивних процесів у процесі виконавсько-інструментальної підготовки. Дуже часто здобувачі вищої освіти зосереджують свою увагу тільки на технічно-виконавських завданнях. Однак, на нашу думку, для повноцінного становлення здобувачів як музикантів і вчителів-музикантів є аналіз, розуміння, адекватне інтерпретування музичних творів та розкриття всіх аспектів музичних концепцій. Тобто важливо, щоб майбутні вчителі музичного мистецтва мали здатність не лише виконувати музичні твори, але й розуміти їхню структуру, контекст, вміти переконливо, емоційно інтерпретувати їх та транслювати в процесі діалогу художньо-образний зміст учням.

О. Спіліоті доходить висновку, що саме поглиблення музично-теоретичних знань сприяє розвитку аналітичних умінь, зокрема у вмінні аналізувати структуру, фактуру, гармонію та стиль музичних творів, а також визначати їхні особливості. Важливим у музичному аналізі є конструктивно-логічний підхід, що сприяє формуванню у студентів слухової орієнтації та уміння розрізняти та інтегрувати музичний матеріал. Під час навчання сформовані понятійно-логічні та конструктивні уміння дозволяють здобувачам вищої освіти аналізувати музичні твори різних стилів та жанрів. Крім цього, вчена наголошує на здатності до музично-стильової атрибуції, що

передбачає вміння на слух розпізнавати стиль та відрізняти музику різних композиторів. Розуміння особливостей певного музичного стилю відбувається за допомогою конкретних мисленнєвих операцій, таких як виокремлення, співставлення, порівняння та класифікація музичної інформації. Музично-теоретичні знання допомагають у правильному тлумаченні музичних творів та їх художній інтерпретації. Розуміння засобів виразності, що характеризують різні стилі та жанри, дозволяє майбутнім учителям музичного мистецтва краще розкрити сутність музичних творів перед учнями (Спіліоті, 2020, с. 129-130).

Суголосні з думкою Чжан Їфу, що «аналітична та оцінна діяльність потрібні студентам на всіх етапах вивчення та роботи над твором...» (Чжан Їфу, 2016, с. 91-92), як-от:

- «при отриманні сенсорної інформації (звукової, зорової, дотикової) про особливості звукописання»;
- «при пошуках та виборі виконавських засобів досягнення художніх цілей»;
- «...коли процес звуковидобування перетворюється у музичну творчість, а також набуває ознак цілісності на основі синтезу інтелектуальної, емоційної та рухо-координаційної складових як єдиного комплексу дій виконавця при створенні образу звучання» (Чжан Їфу, 2016, с. 91-92).

У той же час, Ван Сяоган, виокремлює такі напрямки аналітичної діяльності майбутніх викладачів-музикантів: «аналіз музичних творів..., що допомагає зрозуміти специфіку різних стилів і жанрів музики; аналіз історичних періодів, стилів і течій у музиці...; ...аналіз методико-педагогічного інструментарію та підходів до навчання музики...» (Ван Сяоган, 2023, с. 113-114).

О. Кайдановська визначає художньо-аналітичні уміння «...як інтелектуальні новоутворення, в яких фіксується набутий людиною художньо-естетичний досвід і реалізується можливість його постійного використання» (Кайдановська, 2009, с. 55). Авторка вважає, що такі уміння складають:

«художньо-естетичні судження; мистецькознавчі поняття...; знання про види, компоненти, структуру художнього аналізу; ...уміння творчо мислити, виконувати художньо-критичну вербальну роботу, навички здійснення логічних операцій, оцінні і самооцінні вміння» (Кайдановська, 2009, с. 55).

Таким чином, художньо-аналітичні уміння можна розуміти як опанування здобувачами вищої освіти засобами роботи з нотним текстом (тлумачення, декодування, розуміння, відтворення смислових значень, слухова рефлексія), володіння якими забезпечує можливість образно-експресивного втілення власної інтерпретаційної концепції на основі встановлення «діалогу» з композитором, музичним твором і слухачами.

Оскільки інтерпретаційна діяльність є невід'ємною складовою професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, розкриємо сутність поняття «інтерпретація». Так, у загальному погляді інтерпретація - це процес розуміння та розширення значення тексту або явища, що відбувається через аналіз, розгляд або вираження особистісної точки зору або ставлення до предмета.

Інтерпретація та аналітичні вміння мають глибокий взаємозв'язок, оскільки обидва аспекти вимагають здатності розуміти, аналізувати і знаходити взаємозв'язки між різними даними, інформацією або концепціями. При використанні аналітичних вмінь людина здатна розбиратися в складних ситуаціях, розпізнавати шаблони, виділяти ключові фактори та приймати обґрунтовані рішення на основі отриманих даних. Інтерпретація, з іншого боку, передбачає здатність розуміти і визначати значення інформації, результат аналізу або події. Інтерпретаційні вміння допомагають виявляти внутрішні зв'язки, розуміти контекст і відтворювати отриману інформацію у зрозумілій формі. Отже, розвиток аналітичних вмінь сприяє покращенню інтерпретаційних умінь і навпаки, оскільки обидва процеси взаємно підтримуються і сприяють глибшому розумінню навколишнього світу.

Прикладом такого загального розуміння феномену інтерпретації, наприклад з філософського погляду, наводить Л. Архіпова. Так, авторка

вважає, що «інтерпретативна ситуація» виникає «...у процесі сприйняття будь-якого тексту: мистецького твору, традиції у філософії, в науці або щоденному спілкуванні...» (Архіпова, 2000, с. 61). Л. Архіпова означений процес описує «...моделлю «Автор – Текст – Читач», тобто схемою «джерело інформації - повідомлення – адресат» (Архіпова, 2000, с. 61). Науковиця слушно зауважує, що саме музика «...існує як така тільки у вигляді інтерпретації» (Архіпова, 2000, с. 64). Якщо екстраполювати цю ідею у мистецтво, можна сказати, що музичний твір, який пронизаний символікою та прихованими смислами, стимулює і виконавця, і слухача до активного розуміння та творчої інтерпретації. Кожен музичний елемент відкриває нові можливості тлумачення, перетворюючи сприйняття в творчий процес. Саме тут інтерпретація музичного твору стає не лише аналізом, але й самовираженням особистості. На такому також наголошує Л. Архіпова: «кожне виконання є неповторною інтерпретацією музичного твору» (Архіпова, 2000, с. 64).

Інтерпретація в музиці (А. Габріельсон (Gabrielsson, Lindström, 2010), П. Джуслін (Juslin, 1997), Е. Ліндстрем (Gabrielsson, Lindström, 2010), К. Пальмер (Palmer, 1996)) визначається як процес розуміння, аналізу та втілення музичних ідей та емоцій через виконання музичного твору, що ґрунтується на особистісному розумінні та сприйнятті музиканта. Цей процес включає в себе виявлення внутрішніх зв'язків між різними музичними елементами, такими як гармонія, мелодія, ритм та динаміка, а також інтерпретацію емоційного та інтелектуального змісту твору. Інтерпретація відображає особистісний відгук виконавця на музичні ідеї та концепції композитора, що виражається через вибір темпу, динаміки, фразування, артикуляції та використання кольорів звуку.

Імпонує визначення Л. Косяк, яка вважає, що «інтерпретація - це науковий метод пізнання, котрий дає можливість створити художній образ твору мистецтв ... у двох напрямках» (Косяк, 2021, с. 121). Так, на думку авторки, «першому характерна орієнтація на концепційно-смісловий комплекс, котрий втілюється у вербальній формі; другий пов'язаний з

виконавським трактуванням твору» (Косяк, 2021, с. 121).

Сучасна наука вважає музичну інтерпретацію ключовим феномен у виконавстві. Вона визначається як розуміння й тлумачення музичного твору у процесі його виконання. Інтерпретація означає художнє відтворення музики, яке розкриває її образний зміст та стильові особливості через виразність та технічну майстерність виконавця. Також вона відображає спосіб сприйняття музичного твору, включаючи розуміння його емоційної сутності та художнього оформлення (Падалка, 2012).

У контексті дослідження наведемо думку С. Шипа, який вважає інтерпретацію музичного тексту «складною когнітивною дією, що представлена трьома фазами: 1) сприйняттям музичного тексту, 2) урозумінням змісту музичного тексту; 3) словесним витлумаченням, або звуковим оформленням, або іншим виявленням розуміння даного тексту за допомогою знакових засобів комунікації» (Шип, 2023, с. 23).

Доречно згадати герменевтичний підхід, який активно розглядається науковцями останнім часом. Герменевтика (з давньогрецького слова «hermeneia» значить «пояснювати» чи «тлумачити») є наукою про тлумачення текстів з метою актуалізації їх смислу. Вона також може розглядатися як наука про розуміння.

У свою чергу, психологічна герменевтика «...вивчає процеси розуміння та інтерпретації соціокультурного та життєвого досвіду людини, а також їх вплив на розвиток особистості» (Чепелєва, 2013, с. 7).

Спираючись на думку С. Шипа зазначимо, що герменевтика може трактуватись як «інтерпретація будь якого культурного чи природного явища, що розглядається як продукт чи акт комунікації» (Шип, 2023, с. 22).

А. Линенко з позицій мистецької педагогіки зауважує, що «герменевтика – це не тільки розуміння, наприклад тексту, але й його інтерпретація» (Линенко, 2018, с. 57). Вчена наголошує, що «герменевтична діяльність – це діяльність із розуміння, знаходження сенсу і інтерпретації будь-якого тексту, в тому числі і музичного» (Линенко, 2018, с. 57).

На думку А. Линенко, підготовка майбутніх учителів, зокрема музичного мистецтва, повинна здійснюватись на герменевтичних принципах, а саме:

- «організація простору розуміння в педагогічному процесі»;
- «встановлення міжособистісних відносин між викладачами і студентами на основі діалогу, рефлексії, толерантності, емпатії»;
- «розвиток здібності студента до саморозуміння, самоідентифікації з педагогічною спільнотою та усвідомлення себе як майбутнього професіонала» (Линенко, 2018, с. 57).

О. Олексюк та А. Коваль також виокремлюють герменевтичні принципи:

- «будь-яке місце у тексті можна зрозуміти тільки на основі усього матеріалу в цілому, виходячи із заданого контексту (герменевтичне коло)» (Олексюк, Коваль, 2017, с. 137);
- «герменевтична інтерпретація формується з розуміння музичного твору із його застосуванням у власному досвіді» (Олексюк, Коваль, 2017, с. 138).

Тобто, згідно з принципами герменевтики, музичний текст не лише сприймається, а й розуміється, при цьому розуміння передбачає індивідуалізовану інтерпретацію змісту музичного тексту. В свою чергу, продуктивне розуміння музичного тексту залежить від того, наскільки інтерпретатор оволодів архітектонікою музичної мови, особливостями епохи та культурного контексту, специфікою історичних умов, соціального середовища, в якому був створений твір, його жанру і стилю тощо. Як слушно зазначають О. Олексюк та А. Коваль, «інтерпретуючи музичний твір з герменевтичних позицій, музикант-виконавець реалізує особистісні емоції, почуття, прагнення, ідеали, цінності шляхом вираження загальнолюдських цінностей» (Олексюк, Коваль, 2017, с. 139).

Суголосні з думкою Л. Гаркуши та О. Економової, що «інтерпретація музичного тексту - це ядро, центр творчої діяльності виконавця». Автори

підкреслюють, що «це той суб'єктивний план спілкування з композитором, який ... передбачає співпричетність, залучення до духовного світу творця, що дає змогу стати співрозмовником минулої культури та увійти в її атмосферу «співавтором» музичного твору» (Гаркуша, Економова, 2016, с. 522).

Тобто інтерпретація - це особистісне розуміння та виконання твору музикантом, що надає йому художній зміст та сприймається аудиторією як вияв суспільної свідомості. Вона викликає у слухачів візуальні образи, емоції та естетичні враження, надаючи конкретну образну інформацію та приносячи задоволення від сприйняття музики. На цьому наголошує і В. Корзун, яка вважає, що «інтерпретація – це індивідуально-образне тлумачення виконавцем об'єктивної композиторської інформації, що характеризується рисами ідеально-уявного бачення предмета трактування» (Корзун, 2014, с. 75).

Зазначимо, що в контексті музичного мистецтва, інтерпретація є ключовим феноменом, оскільки вона не лише допомагає виконавцеві передати сенс твору, але й дозволяє глибше розуміти та сприймати музику через особистісний емоційний та інтелектуальний досвід.

Як наголошує М. Петренко, інтерпретація творів відзначається активною участю виконавця, який зосереджує свою увагу на втіленні музичного матеріалу через єднання розумових і фізичних дій. Авторка має на увазі інтерпретаційну діяльність, сутність якої полягає у творчому осмисленні та передачі емоційної та інтелектуальної глибини твору через власну виконавську концепцію. Виконавець взаємодіє з музичним твором, розвиваючи власну інтерпретаційну версію, що виявляється у виконавському втіленні, яке виражає індивідуальне бачення виконавця. Таким чином, інтерпретація виконавського мистецтва, на думку М. Петренко, виявляється цілісним процесом творчого осмислення та втілення музичного матеріалу (Петренко, 2018, с. 107-108).

М. Петренко визначає інтерпретаційну діяльність «...як процес осягнення предмету тлумачення (музичного твору), результатом якого є індивідуально-особистісна виконавська реалізація» (Петренко, 2018, с. 108).

Викликає інтерес праця О. Потоцької. Авторка, розглядаючи проблему виконавського аналізу музичних творів у процесі їх інтерпретації вважає, що такий аналіз сприяє розумінню сутності музичного образу і служить основою для створення власної інтерпретації. Однак О. Потоцька наголошує на тому, що музичний зміст має свою особливу, невербальну структуру, яка не завжди легко сприймається аналітичним шляхом. В контексті історизму кожен музичний твір варто розглядати як відображення своєї епохи та стилю, що допомагає зрозуміти його сутність. Тому для виконавця важливо розуміти і відчувати індивідуальний стиль композитора та естетику його епохи (Потоцька, 2016, с. 243). Отже, виконавський аналіз є важливим етапом у розумінні та втіленні музичного твору, але він повинен поєднувати аналітичний підхід з емоційним сприйняттям, щоб досягти повного розкриття його сутності.

Цікавий погляд на інтерпретаційну діяльність демонструє Д. Чепурко: «процес тлумачення творів мистецтва на ґрунті аналізу авторського тексту у контексті історичної епохи та стилю митця, із залученням уяви, емоцій, інтуїції, знань про культуру і мистецтво та власного світорозуміння...» (Чепурко, 2023, с. 321). Автор виокремлює так звані напрями інтерпретаційної діяльності, а саме:

- виконавський: виконавець, на основі глибокого розуміння сутності мистецького твору, епохи, стилю композитора та його задуму, через емоційні реакції та технічну майстерність, інтерпретує образ та втілює його у власному виконанні;
- слухацький: процес емоційно-аналітичного сприймання виконання, порівняння з власним уявленням авторського задуму, розуміння використаних художньо-виконавських прийомів та засобів виразності;
- глядацький: процес усвідомленого сприйняття творів мистецтва, заснований на спостережливості, уяві та образній пам'яті, з метою організації художньої комунікації з мистецтвом (Чепурко, 2023, с. 321).

Отже, інтерпретацію можна уявити творчим та багатоаспектним

процесом, який включає створення індивідуальної концепції музичного твору на основі розуміння, взаємодії між автором, текстом та особистістю виконавця. Недарма «музично-виконавська інтерпретація позиціонується як засіб формування художньо-аналітичних умінь...» (Вороновська, Чи Синьуй, 2023, с. 9). Тобто, на думку дослідників, «увесь процес музично-виконавської інтерпретації, включаючи як остаточне виконання музичного твору, так і підготовку до нього, стає для студента індивідуальною творчістю, в якій формуються його художньо-аналітичні вміння» (Вороновська, Чи Синьуй, 2023, с. 11). У цьому контексті слушною видається теза, що педагогічне стимулювання музично-виконавської інтерпретації сприяє розвитку творчих здібностей студентів, активізуючи їхні внутрішні ресурси для глибшого сприйняття мистецтва та формування художнього мислення. Це, в свою чергу, дозволяє збільшити обсяг їхніх знань у галузі мистецтва, а також удосконалити навички, пов'язані з аналізом музичних творів, які є ключовими для інтеграції теоретичних знань і практичного досвіду. Процес інтерпретації виявляє свою трансформаційну силу через взаємодію студента з музичним твором, композитором та культурним контекстом, у якому творив автор. Така діяльність дозволяє студенту формувати аналітичне сприйняття музики, поглиблюючи його художнє розуміння та збагачуючи особистість, водночас розвиваючи здатність до самовираження через мистецтво (Вороновська, Чи Синьуй, 2023, с. 11).

Для наукового обґрунтування позицій щодо виявлення особливостей інтерпретаційної діяльності, представимо такі її аспекти, а саме:

Історичний аналіз. Вивчення епохи та стилю написання твору допомагає зрозуміти наміри композитора та типові характеристики виконавства для цього періоду.

Музикознавчий аналіз, який передбачає розбір гармонії, мелодії, ритму, форми тощо, що дозволяє музиканту зрозуміти структуру та особливості твору. Це допомагає виконавцю обрати адекватні: темп, динаміку, фразування та інші аспекти інтерпретації.

Семіотичний аналіз. Дослідження символів та семантики в музиці допомагає розкрити прихований смисл та інтерпретаційні можливості твору.

Компаративний аналіз. Порівняння різних інтерпретацій одного твору відомими виконавцями може дати унікальний взірець різноманітних підходів та підтвердити або відхилити певні інтерпретаційні рішення.

Таким чином, інтерпретація вимагає від виконавця глибокого розуміння твору на різних рівнях, включаючи музичну структуру, стиль композитора, емоційний зміст тощо. Аналітичні вміння допомагають розглядати ці аспекти твору з більшою деталізацією. Вони дозволяють виконавцеві розкрити різні шари смислу у музиці, розібрати складові елементи твору (такі як гармонія, мелодія, ритм тощо), з'ясувати логіку їх взаємодії та виробити особистісний підхід до їх виконання.

Інтерпретація полягає в здатності розуміти і виражати музичні ідеї, емоції та інтенції композитора через виконавське виконання. Аналітичні вміння допомагають музиканту розбиратися в структурі музичних творів, виявляти музичні зв'язки, розуміти гармонію, ритміку та мелодіку. Розвиток аналітичних умінь у музичній освіті сприяє кращому розумінню музичних концепцій, що допомагає виконавцеві здійснювати більш глибоку та виразну інтерпретацію творів. В той же час, розвиток інтерпретаційних вмінь допомагає музикантові відтворювати музику з унікальною емоційною виразністю, що робить його виконання більш привабливим та захоплюючим для слухачів.

Отже, на основі аналізу наукової літератури можемо констатувати, що художньо-аналітичні вміння базуються на інтеграції знань, набутих навичок та певного художнього досвіду і реалізуються в практичній діяльності. Здавалося б, художнє та аналітичне мислення - це дві протилежності, але їх поєднання створює нові можливості для творчого самовираження. Художньо-аналітичні вміння дозволяють особистості розглядати мистецтво з різних ракурсів, розуміти його глибше та аналізувати. Це важливо не лише для професійних митців, але й для всіх, хто цікавиться мистецтвом. Поєднання цих

двох аспектів може сприяти більш глибокому розумінню творів мистецтва та їхнього впливу на суспільство та культуру.

1.2. Сутність і структура художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва

У нормативному змісті підготовки здобувачів вищої музичної освіти одним з результатів навчання є володіння музично-аналітичними навичками в процесі створення виконавських, музикознавчих та педагогічних інтерпретацій. Виходячи з цього, ступінь сформованості професійних якостей майбутнього вчителя музики багато в чому залежить від його досвіду художньо-педагогічної, музично-виконавської та музично-аналітичної діяльності.

Досвід музично-виконавської діяльності має важливе значення у фаховій підготовці майбутніх вчителів музики, оскільки є необхідним фактором становлення особистості. У багатьох вітчизняних наукових працях музично-виконавська діяльність (інструментальна, вокальна, диригентська) вважається окремою складовою професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики, що «охоплює значне коло знань та вмінь, які формуються й накопичуються у процесі інтерпретації музичних творів» (Ревенчук, 2017, с.131) та сприяє професійній досконалості та готовності випускників вищої школи до майбутньої діяльності. Так, О. Олексюк доводить, що музично-виконавська діяльність повинна осмислюватися як творча концепція. Вона аналізує її крізь призму двох ключових етапів – процесу виконання та інтерпретації, в яких виконавець не лише відтворює музичний твір, а й виступає ініціатором і носієм нових художніх ідей та естетичних смислів (Олексюк, 2006, с. 168-169).

За І. Касіловим, інструментально-виконавська діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає наявність певного комплексу професійних знань, умінь і навичок, які забезпечують володіння музичним

інструментом і його цілеспрямоване застосування у процесі фахової підготовки (Касілов, 2017). Крім того, практична діяльність майбутнього вчителя музики пов'язана не лише з виконавством, але значною мірою з умінням підкреслити певні особливості музичного твору, пояснити певні закономірності, навчити правильно сприймати зміст музики, пояснити її образність тощо.

Процес роботи виконавця над музичним твором відповідно до діалектики пізнання - це поступове пізнання його змісту, його художніх образів. У цьому процесі одночасно беруть активну участь і почуття, і думка музиканта. Таким чином, художній образ, що спочатку сприймається виконавцем, а потім у властивому йому розумінні та тлумаченні передається слухачам, завжди постає в єдності емоційних та раціональних підстав. Суголосною є думка дослідників, що тільки у поєднання емоційного сприйняття та логічного розуміння кристалізується художній образ (Грінченко, Мамікіна, 2021). Так само і слуховий аналіз музичного твору є, за твердженням Т. Панасенко, «як засобом раціонального пізнання, так і основою нових емоційних відкриттів, що в цілому сприяє поглибленому пізнанню художньої сутності твору» (Панасенко, 2002, с.13). Такий обсяг завдань, які постають перед вчителем музики, вимагає, на думку В. Ревенчук, «в першу чергу розвиненого мислення, серйозного аналітичного підходу до вивчення музичних творів..., розвитку музично-аналітичних умінь» (Ревенчук, 2017, с. 132).

Історично сформована вітчизняна система підготовки здобувачів вищої музичної освіти всіх спеціальностей заснована на вивченні великої кількості музичних творів різних жанрів, стилів, історичних епох. Як правило, процес освоєння творів складається з двох стадій, розділених між дисциплінами теоретичної та практичної підготовки: аналітичної (аналіз музичного тексту, що здійснюється на дисциплінах гармонії, поліфонії, аналізу музичних форм тощо) та практичної (виконання музичного твору, що реалізується на предмети спеціального інструменту, сольного співу, диригування,

ансамблевого виконавства тощо). У зв'язку з цим існує проблема роз'єднаності знань та умінь, отриманих здобувачами вищої освіти на предметах теоретичного та виконавського циклів, відірваності аналітичної та виконавської діяльності у професійній підготовці музикантів різних спеціальностей, що відзначали багато музикантів-виконавців, педагогів та музикознавців.

Інтеграція аналітичних та художньо-виконавських умінь у освоєнні музичних творів дозволить майбутнім вчителям музики створити комплексну систему знань, бути самостійними та впевненими у пошуку, розкритті та втіленні художньої ідеї, що лежить в основі музичних творів, мати власний погляд на змістовне та виконавське трактування, бути в подальшому затребуваним спеціалістом.

Слід зазначити, що аналітичні здібності відносяться до сфери прояву музичного мислення. З'ясовуючи шляхи формування музично-аналітичних вмінь майбутніх учителів музики як компонента музичного мислення, І. Гринчук слушно вважає їх необхідними «для процесу музичного мислення композитора, виконавця, слухача - всіх учасників музичної комунікації, теоретика, критика, інтерпретатора, вчителя музики - всіх, хто вербалізує музичний зміст» (Гринчук, 1997, с. 3).

Отже, на думку українських вчених, усвідомлення майбутнім вчителем музики особливостей музичної мови – це той обсяг необхідних знань, які «становлять основу розвитку у студента музичного мислення та формування музично-аналітичних умінь» (Ревенчук, 2017, с. 134).

Актуальність формування художньо-аналітичних вмінь майбутніх вчителів музики, як вважає О. Плотницька, посилюється специфікою художньо-педагогічної діяльності вчителя музики, «який у практичній роботі синтезує авторське «бачення» багатоваріантних інтерпретацій мистецьких явищ, художньо-ігрового моделювання змісту інтегрованих уроків, емоціогенного наповнення педагогічного процесу» (Плотницька, 2005, с. 5).

Інструментально-виконавський процес, як невід’ємна складова музично-виконавського процесу, є достатньо складним для музикантів з погляду активізації в ньому психічних (емоційних, вольових, рефлексійних тощо), розумових, фізичних (фізіологічна здатність витримувати навантаження на виконавський апарат), безпосередньо творчих (уявлення, натхнення тощо) станів. Кожний з зазначених модусів потребує докладного розкриття та дослідження з метою позитивного впливу на них за рахунок розробки ефективних методик.

Отже, наукові розвідки щодо зазначених процесів, станів, дій є актуальними задля цілісної системи інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Так, зокрема, психологічні аспекти інструментально-виконавського процесу представлені у дослідженнях Хуан Яцянь (2018), Мінь Шаовей (2017), Чжоу Є (2018); розумово-мисленнєві – у дослідженнях Н. Мозгальнової (2013), Лі Ює (2018); творчо-інтерпретаційні – стали предметом дослідження таких науковців, як Лінь Янь (2019), Чжоу Лянлянь (2018) та ін.

Поняття та явище аналітичної діяльності пильно розглядається сучасними дослідниками педагогічній галузі в якості засобу професійного та особистісного становлення майбутніх педагогів; досліджуються оцінювально-аналітичні компетентності (О. Лютко, 2022) та аналітично-інформаційні компетентності та відповідні уміння майбутніх педагогів в процесі фахової підготовки (Є. Карпенко, 2017; О. Лучанінова, 2019) тощо.

Узагальнюючи існуючі визначення аналітичної діяльності, можна погодитися з думкою Ван Сяоган. Він вважає, що аналітична діяльність – це «різновид інтелектуальної діяльності, процес вивчення, розбору, дослідження та інтерпретації інформації...». Її мета, на думку автора, полягає у «...розумінні сутності, внутрішніх причинно-наслідкових зв’язків, взаємозв’язків та особливостей досліджуваного об’єкта, явища, проблеми, процесу...». Здійснюється вона завдяки «...використанню методів аналізу даних, статистики, логіки, критичного мислення та інших інструментів» (Ван Сяоган,

2023, с. 113).

Результати студіювання наукової літератури дозволяють надати також дефініцію поняття «аналітична діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва», як діяльність, що допомагає виконавцю визначити своє розуміння художньо-образного змісту твору, обґрунтувати своє індивідуальне трактування музики, намітити виконавські прийоми, з яких він втілюватиме це трактування, передбачити технічні проблеми, які можуть зустрітися у процесі роботи над твором і намітити шляхи їх подолання. Ван Сяоган окреслює сутність цього поняття «...як усвідомлену, цілеспрямовану, саморегульовану діяльність, що передбачає процес дослідження, розуміння та інтерпретації музичних явищ, методів навчання та розвитку учнів у галузі музики» (Ван Сяоган, 2023, с. 113). Цей процес включає використання аналітичного підходу для аналізу музичних творів, стилів, жанрів, історичних контекстів, педагогічних підходів, методик, технологій та інших аспектів музично-педагогічної освіти (Плотницька, 2005).

Нерідко процес аналізу творів асоціюється виключно з блоком історико-теоретичної підготовки здобувачів. Разом з тим, виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва також містить у собі аналітичний сегмент. Слід зазначити, що аналітичні дії застосовують музикантом на всіх етапах роботи над музичним твором, включаючи розбір нотного тексту, розуміння логіки розвитку музичної думки, роботу над технічними виконавськими труднощами, запам'ятовування твору та цілісне оформлення художнього образу. Даний ракурс характеристики аналітичних здібностей дозволяє виявити такі риси, як комплексність та багатогранність, спонукаючи дослідників говорити про «аналітико-синтетичні операції», пов'язують засвоєння теоретичних знань та вміння застосовувати їх у виконавській практиці.

В освітньому процесі з виконавської підготовки, зокрема гри на музичних інструментах застосовується декілька видів аналізу: аналіз форми, гармонійний аналіз, аналіз драматургії розкриття образу, педагогічний аналіз

(аналізується педагогічний потенціал твору задля вирішення конкретних педагогічних завдань) тощо. Може бути задіяними і такі види аналізу, які безпосередньо торкаються процесу виконавства: аплікатурний, агогічний, динамічний аналіз тощо (Чи Синюй, 2021, с. 100).

Не випадково такі видатні виконавці, як Ф.Бузоні, А. Корто, Л. Ауер та багато інших були авторами докладних аналітичних робіт про музичні твори. Є подібні наукові праці і в українських музикантів-виконавців та дослідників - М. Давидов (2013), Г. Курковський (1983), А. Лащенко (2009), В. Рожок (2003), зокрема й представників духової інструментальної культури – В. Апатського (2013), В. Посвалюк (2008), А. Карпак (2013), Г. Марценюк (2013), З. Буркацького (2010).

Очевидно, що успішне вирішення педагогічних завдань базується на відповідних вміннях і навичках, формування яких можливе лише за наявності теоретичних, практичних та методичних знань. Це положення зумовило розгляд музично-аналітичних умінь в музично-педагогічній науці в системі координат: уміння (психологічне новоутворення) - аналітичні уміння (загальнодидактична інтелектуальна якість суб'єкта) - музично-аналітичні уміння (компонент музичного і музично-педагогічного мислення) (Гринчук, 1997).

Професійна діяльність учителя музичного мистецтва має свою специфіку, що передбачає володіння широким колом спеціальних умінь, серед яких особливої ваги набувають художньо-аналітичні. Вагомий внесок у розв'язання проблеми формування теоретико-аналітичних і художньо-творчих умінь становлять наукові напрацювання вітчизняних дослідників І. Гринчук (1997), О. Плотницької (2005), С. Шипа (2023), Т. Панасенко (2001), О. Спіліоті (2020).

У психолого-педагогічних дослідженнях вміння найчастіше розглядають як «засвоений суб'єктом спосіб виконання дій, що забезпечує здатність їх ефективного використання відповідно до поставленої мети та умов» (Плотницька, 2005, с. 230). Аналіз наукових джерел засвідчує, що до

художніх умінь майбутніх учителів музичного мистецтва можна віднести «володіння музичними інструментами»; «уміння мислити не лише поняттями, але й звуковими уявленнями»; «здатність до адекватного вираження емоційного змісту вербальними засобами (мовою), а також іншими проявами – пластикою, інтонуванням, які проявляються у специфічній здатності володіти мовою мистецтва» (Плотницька, 2005, с. 231). Наслідуючи оглянуті науково-освітні ідеї О. Плотницька убачає, що аналітичні уміння передбачають: «розвиток вербального і невербального інтелекту, уміння писати художньо-критичні роботи, використовувати операції логічного мислення (аналіз, синтез, узагальнення, судження, умовивід тощо), здійснювати оцінку і самооцінку діяльності» (Плотницька, 2005, с. 231).

Зв'язок художніх і аналітичних вмінь наочно виявляється через інтерпретацію музичного твору, яка є визначальним поняттям у художньому сприйнятті (О. Рудницька) та в особистісно-ціннісному осмисленні музичного мистецтва (І. Гринчук). Розглядаючи музично-аналітичні уміння як засіб осмислення та оцінювання музики, І. Гринчук акцентує увагу на їх подвійному навантаженні, «оскільки їх несформованість тягне за собою негативні педагогічні наслідки: викладання «спрощеного» мистецтва або його «спрощене» викладання» (Гринчук, 1997, с. 3). На думку О. Плотницької, за умов наявності в особистості таких якостей, як ініціативність і креативність, а також сформованих художньо-аналітичних умінь у поєднанні з глибокими знаннями, майбутній учитель музичного мистецтва здатен повноцінно досягнути авторський задум твору. Крім того, він може «...самостійно здійснювати художньо-педагогічну інтерпретацію творів мистецтва...» і активно впроваджувати різноманітні сучасні навчальні технології у практичну діяльність (Плотницька, 2005, с. 9).

Формування та реалізація вмінь відбувається в процесі активного, усвідомленого практичного застосування накопиченого досвіду, що представлений у вигляді знань і навичок. Саме через таку діяльність досвід набуває виконавської форми, яка, за словами Н. Корзун, виступає «як

сукупність знань і навичок, що безпосередньо впливають на продуктивність процесу професійної діяльності» (Корзун, 2014, с. 76). У цьому контексті виконавський досвід стає основою для ефективної музично-педагогічної діяльності. О. Плотницька підкреслює, що художньо-аналітичні вміння найповніше реалізуються саме у «творчо-перетворювальній діяльності», яка розпочинається з формування художнього образу твору мистецтва. Цей процес, на думку авторки, ґрунтується на глибокому аналізі та синтезі як внутрішнього змісту мистецького твору, так і зовнішніх явищ навколишньої дійсності (Плотницька, 2005, с. 231).

Вивчивши ряд теоретичних та практичних аспектів досліджуваної проблеми, можна зробити такі висновки. Художньо-аналітичні уміння музиканта-виконавця відносяться до інтегративних якостей, що синтезують здібності у сфері пізнання закономірностей музичної думки, творчого процесу створення інтерпретації музичного твору. Зазначені уміння характеризуються гетерогенністю компонентів, багатовимірністю та багатофункціональністю, тому вони затребувані на всіх етапах роботи над музичним твором та у виконавській діяльності музиканта загалом.

Гетерогенність компонентів зумовлена тим, що художньо-аналітична діяльність пронизує різні сфери інструментально-виконавського процесу. Це дало підстави, вирішуючи завдання дослідження щодо побудови компонентної структури художньо-аналітичних умінь, застосувати кластерну систему, тобто розглядати художньо-аналітичні вміння як особливий, самостійний кластер в цілісній системі виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Теоретичне моделювання за кластерним підходом вважаємо слушним у даному випадку, оскільки у наукових дослідженнях вже досить тривалий час дуже плідно використовується кластерний підхід, у якому виникає необхідність урахування множинних взаємозв'язків між елементами, об'єднаними в єдине ціле.

В останнє десятиліття в нашому побуті все частіше зустрічається поняття «кластер». На думку В. Федорової, «кластери досить важко

ідентифікувати, тому що багатогранність кластерів та їх невизначений характер створюють труднощі для їх теоретичного і вузькопрактичного визначення, а також для їх методологічного обстеження» (Федорова, 2011).

Термін «cluster» в англійській мові має кілька значень: він може означати гроно, букет, щітку, а також групу або скупчення об'єктів чи людей, рій бджіл тощо. У буквальному перекладі це слово означає «зростати разом». Крім того, поняття «кластер» широко використовується в різних галузях знань. Зокрема, у математиці воно позначає фізично близьке розташування об'єктів, які мають логічний зв'язок і перебувають в одній області. Подібне трактування поняття «кластер» спостерігається й в економіці, де під ним розуміють об'єднання взаємопов'язаних елементів у межах спільного простору або спільної системи діяльності (Федорова, 2011). Відповідно кластер можна вважати теж системою, але системою особливого роду, в якій додавання елемента покращує її роботу, а вилучення не призводить до фатальних наслідків, також як у виноградному гроні з'їдена ягода не порушує загальної цілісності.

У науковій літературі, як українській, так і зарубіжній, представлено чимало трактувань поняття «кластер», кожне з яких по-своєму розкриває теоретичні засади та практичні аспекти кластеризаційних процесів. Ці визначення відображають різні підходи до розуміння сутності кластерів у контексті міждисциплінарного аналізу та реального функціонування кластерних структур. Що стосується освітньої траєкторії поняття «кластер», це питання набуло висвітлення у доробку Н. Любченко. Дослідниця показує та обґрунтовує «...потенціал кластерних механізмів у процесі кластерної інтеграції суб'єктів освіти, науки і виробничої сфери в управлінні освітою...» (Любченко, 2016).

У музично-педагогічних дослідженнях і працях із музично-педагогічної науки фахівці також застосовують кластерний підхід. Так, Л. Бондаренко застосовує поняття «кластер компетентностей» як освітній результат готовності майбутнього вчителя музики до професійного саморозвитку у

процесі інструментально-виконавської підготовки (Бондаренко, 2014). У концепції дослідниці, кластери – це групи компетентностей. Суголосними є наукові розвідки китайських дослідників про «певні кластери умінь гри на фортепіано» (звуково-тембральні уміння – Бай Бінь, 2014; уміння музично-виконавської артикуляції – Лу Чен, 2015; поліфонічно-виконавські уміння – Хань Ле, 2019; темпо-ритмічні виконавські уміння – Вей Сімін, 2017; фактурно-виконавські уміння – Ван Чень, 2023).

Дійсно кластер, це поняття, яке можна застосувати до певної сукупності явищ, феноменів, що мають спільні ознаки, коріння, походження, функції тощо. Така сукупність входить до більшої системи, але виглядає в останній як певний самостійний конструкт, що поєднує такі схожі за ознаками явища та атрибути, разом з тим, вони не є тотожними, а мають свої особливі ознаки та властивості.

Крім системної ознаки цілісності, кластерні взаємини мають ще одну ознаку – ознаку синергетичності. Синергетичний підхід можна вважати як частиною системного підходу, так і самостійною галуззю наукових досліджень, у якій домінують ідеї саморозвитку, самореалізації та самоорганізації. Також слушним в цьому контексті є висловлювання О. Олексюк, яка зазначає, що кластери в галузі освіти виконують важливу функцію, як з наукової, так і з практичної точки зору. По-перше, завдяки інтеграції різних елементів система набуває нової синергетичної якості. По-друге, кластери сприяють реальному зростанню конкурентоспроможності освітньої галузі. І по-третє, вони виконують стратегічну функцію, адже їх діяльність орієнтована на ефективну підготовку професіоналів, що в результаті зміцнює позиції освіти в умовах сучасного ринку (Олексюк, 2020, с. 145). На думку дослідниці, перехід освітніх систем до кластерної моделі є природним наслідком сучасних інтеграційних тенденцій та активної взаємодії між різними сферами суспільного розвитку. Це відображає загальносвітовий процес оновлення структури освіти відповідно до нових соціально-економічних умов (Олексюк, 2020, с.145).

Розуміючи кластери як сучасний інструмент формування інноваційного потенціалу наукового проекту, львівські дослідники П. Музика та С. Темненко акцентують, що «елементи потенційних кластерів мають властивість взаємного підсилення, вони складають систему, в якій кожен елемент формує оточення, яке підтримує кластери конкурентноспроможних галузей» (Музика, Темненко, 2011, с. 181).

У нашому дослідженні художньо-аналітичні уміння представлені як певний кластер інструментально-виконавської підготовки. Він у своїй структурі має ще й свої внутрішні кластери/підкластери, що дає підстави розглядати цілісний комплекс художньо-аналітичних умінь як гетерогенний феномен: семантичний кластер створює компонент теоретико-семантичних умінь; методичний кластер створює компонент методико-дидактичних умінь; інтерпретаційний кластер створює компонент художньо-інтерпретаційних умінь (Чи Синьюй, 2021). Визначені кластери і підкластери виявляються та функціонують у різних векторах цілісного процесу інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Застосування методу теоретичного моделювання дозволило екстраполювати визначені кластери на певний функціонал досліджуваного феномену. Отже, семантичний, методичний та інтерпретаційний кластери як явища інструментально-виконавської підготовки дають змогу наголосити на актуальності та дієвості теоретико-семантичної, методико-педагогічної та художньо-інтерпретаційної функцій аналітичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Таким чином, визначаючи основні кластери в цілісній системі виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, було конкретизовано функції, які вони виконують, та виокремлено три відповідні групи художньо-аналітичних умінь. На рисунку 1.2. показано відповідності кластерів та функцій художньо-аналітичних умінь з орієнтацією на виконавську підготовку майбутніх вчителів музичного мистецтва.

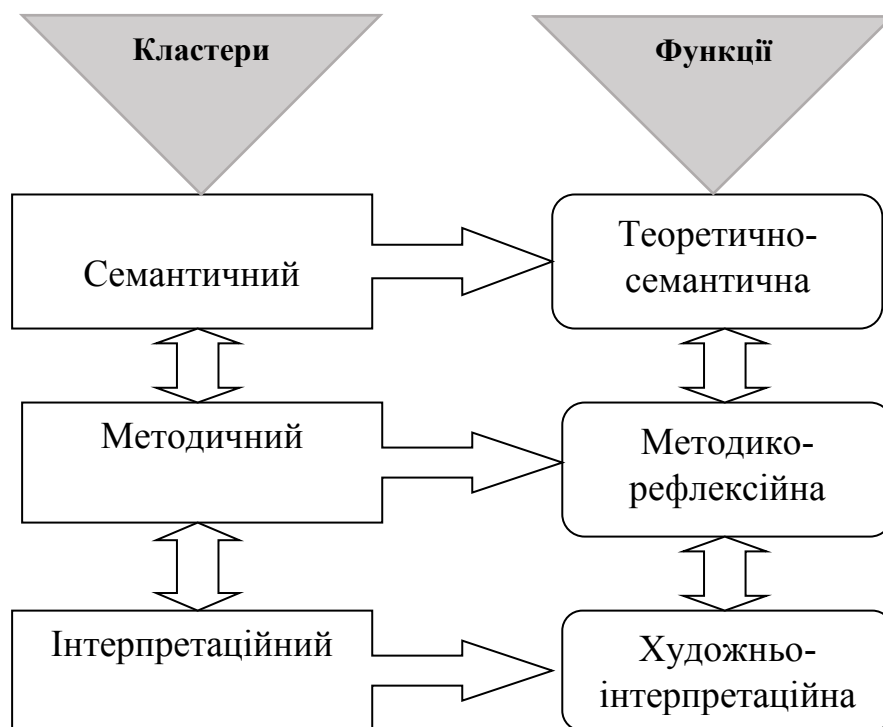


Рис. 1.2. Співвідношення кластерів та функцій художньо-аналітичних вмінь в інструментально-виконавському процесі

Наукова інтерпретація та міркування з приводу розуміння якогось предмета чи явища зумовлюють необхідність розгляду його як сутнісного поняття, а саме своєрідності тлумачення, що набувається за допомогою його вивчення у конкретному контексті. Згідно з визначенням О. Плотницької, художньо-аналітичні вміння – «це новоутворення, що виникає у процесі аналітико-синтетичної діяльності і ґрунтується на інтегративному використанні засвоєних раніше знань, навичок і набутого художньо-естетичного досвіду, що реалізуються під час професійної художньо-педагогічної діяльності» (Плотницька, 2005, с. 39).

Імпонує трактування означеного феномена І. Гринчук, яка визначає музично-аналітичні уміння як «інтелектуальне новоутворення, в якому фіксується набутий музично-естетичний (і ширше - культурологічний) досвід що опирається на рефлексію, і реалізується можливість його використання для ціннісного особистісно-орієнтованого осмислення музики через аналіз-

інтерпретацію» (Гринчук, 1997, с. 14). Запропонований І. Гринчук термін зумовлений і характером професійної діяльності вчителя музики, в якій поєднується виконавська та вербальна інтерпретації, що «вимагають музично-теоретичної аналітичної основи і одночасно дають можливість творчого самовиявлення» (Гринчук, 1997, с. 13).

Також слушним в цьому контексті є визначення музично-аналітичних вмінь, запропоноване Т. Панасенко в її дисертації: «це інтегральне утворення, що у взаємозв'язку та взаємозумовленості структурних компонентів (художньо-емоційного, логіко-конструктивного, пізнавально-інформаційного) забезпечує продуктивність художньо-творчої діяльності музиканта» (Панасенко, 2001, с. 14).

Отже, узагальнюючи вищевикладене можна запропонувати компілятивну дефініцію поняття «художньо-аналітичні вміння» - інтегративні багатовимірні та багатофункціональні вміння, що синтезують здібності у сфері пізнання закономірностей музичної думки, творчого процесу створення та інтерпретації музичного твору.

Таким чином, художньо-аналітичні вміння потрібні на всіх етапах виконавської та, звісно, педагогічної діяльності музиканта в цілому. Це дає підстави вважати художньо-аналітичні уміння універсальними метапредметними вміннями та додати уточнення для раніш наведеного визначення. Метапредметні художньо-аналітичні вміння – це універсальні надпредметні вміння музикантів різних спеціальностей, що базуються на міжпредметних взаємо конвергентних історико-теоретичних та виконавських знаннях і дозволяють пізнавати та інтерпретувати зміст музичного твору за допомогою фундаментальних музичних категорій (музична мова-текст-знак-образ).

Виходячи з різноманітних функцій аналітичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, а саме: теоретико-семантичної; методико-рефлексійної та художньо-інтерпретаційної, можна виокремити й три відповідні групи художньо-аналітичних вмінь. А саме, художньо-аналітичні

вміння можуть носити як теоретичний характер, що зв'язано із застосуванням набутих теоретичних знань у виконавській підготовці; можуть носити методико-рефлексійний характер, що зв'язано з пошуком найефективних методів роботи над твором у контексті різних виконавських завдань; можуть носити художньо-інтерпретаційний характер, який зумовлений завданнями розкриття образу твору та оцінки/самооцінки якості виконавського втілення творчої ідеї в її співвідношенні з авторським/композиторським задумом.

І. Гринчук, яка теж, свого часу, присвятила дисертацію дослідженню формування музично-аналітичних вмінь майбутнього вчителя музики, пропонує два рівня розвитку музичного мислення виконавця-інструменталіста: теоретично-раціональний, умовно, «об'єктивний» рівень, при якому виділяються та встановлюються складові елементи музичних творів, їх взаємозв'язки і закономірності, та «суб'єктивний» рівень як здатність творчої самореалізації майбутнього вчителя музики через «аналіз заради світопізнання і самопізнання» (Гринчук, 1997). Отже учена виходить з розуміння, що музично-аналітичні уміння виконують інтелектуально-креативну функцію, що кореспондує функціям художньо-аналітичних умінь, запропонованим нами.

Разом з тим, окреслюючи компонентну структуру художньо-аналітичних умінь, акцентуємо увагу на тому, що вони не є ізольованими, а складають цілісну систему взаємозв'язаних та взаємозумовлених аналітичних дій, в якій жодний компонент не є зайвим і забезпечує ефективність інших компонентів завдяки змісту та функціональним властивостям умінь, що до них входять.

Такий системний взаємозв'язок в методиці музичного навчання нерідко є домінуючим саме у формуванні тих або тих виконавських умінь. Системний підхід до комунікативних умінь у процесі вокально-ансамблевої діяльності, наприклад, застосований у дослідженні Чень Цзяньїн (Чень Цзяьїн, 2019). Автор вказує на те, що кожний компонент «...сприяє побудові нових взаємин...» (Чень Цзяьїн, 2019, с.8). Інший приклад – дослідження

рефлексивних умінь у дисертації Мінь Шаовей (Мінь Шаовей, 2017). У дослідженні наголошено, що «...виконавсько-педагогічний контекст фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики зумовлює визначення індивідуальних фахово-інтерпретаційних комплексів як інтегрованої системи...» (Мінь Шаовей, 2017, с.7).

Підтвердження нашої думки знаходимо у дисертації І. Гринчук. Науковець також звертається до аналізу інтегрованої суті музично-аналітичних вмінь та виокремлює в них наступні аспекти: художньо-естетичний (і ширше – культурологічний), музикознавчий (музично-теоретичний і музично-історичний), музично-педагогічний та виконавський (інтерпретаційний). Автор вважає, що наскрізним в художньо-аналітичних вміннях є «психолого-музикознавчий компонент: розуміння суті, специфіки музичного сприймання, осмислення, інтерпретації» (Гринчук, 1997, с. 14).

У нашому дослідженні аналітичні вміння також розглядаються як інтегрована, системно організована структура. У її межах компонент теоретико-семантичних умінь виконує роль когнітивної основи, на якій вибудовується пошук доцільних методичних підходів, прийомів і технік, що складають компонент методико-педагогічних умінь. Вони забезпечують реалізацію сформованих на основі теоретико-семантичних умінь уявлень про художньо-інтерпретаційний аналіз через відповідні практичні вміння. Така послідовність і взаємозв'язок елементів свідчать про цілісну природу функціонування художньо-аналітичних умінь.

Художньо-аналітичні вміння, «як складний процес аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, зумовлюють створення і закріплення асоціації між завданням, необхідним для його виконання, та застосуванням знань на практиці» (Корзун, 2014, с. 76). Варто зазначити, що складність проблеми формування музично-аналітичних умінь обумовлена «невідповідністю між інтегративним характером уміння і вузько дисциплінарним підходом до його формування, між евристичним типом умінь і репродуктивним способом їх опанування» (Гринчук, 1997, с. 15).

У своїх працях визнані майстри у сфері музичного виконавства та педагогіки підкреслюють, що майбутні вчителі музичного мистецтва мають опановувати не лише вузькоспеціальними музичними та педагогічними вміннями, а й художніми та аналітичними. Адже процес виконання музичного твору - це складне єднання емоційного переживання та розумового осмислення, глибокого чуттєвого відгуку й інтелектуального аналізу.

Продовжуючи ці міркування, слід наголосити, що кожен структурний компонент художньо-аналітичних умінь поєднує у собі взаємодію інтелектуального й емоційного аспектів, що забезпечує цілісність виконавського процесу. Водночас і розумові, і чуттєві механізми, які активізує виконавець, стають невіддільною частиною музично-інтерпретаційної діяльності. Інакше кажучи, змістовне наповнення художньо-аналітичних умінь виявляється через багатовекторні форми аналізу музичного твору - як у площині мистецтвознавства, що зосереджує увагу на структурі, стилі, формі, так і у педагогічній перспективі, де провідну роль відіграє інтерпретація художнього образу, його змісту тощо.

Важливе значення для нашого дослідження мають також педагогічні узагальнення, зроблені дослідницею О. Плотницькою, яка стверджує, що «поєднання художніх і аналітичних вмінь у новоутворенні – художньо-аналітичних вміннях – уможливорює процес аналітичного осмислення мистецького твору і набуття практичних художніх вмінь майбутніми вчителями музики під час його аналізу, осмислення та інтерпретації» (Плотницька, 2005, с. 232).

Аналіз результатів теоретичного опрацювання наукових джерел дає змогу окреслити основні структурні компоненти феномена «художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва».

Отже вважаємо за доцільне виокремити наступні компоненти:

1. Теоретико-семантичний, що відповідає за формування в майбутніх вчителів музики аналітично-змістовних орієнтацій у творах

музичного мистецтва. Елементами теоретико-семантичного компоненту обрано:

- уміння визначати семантичні одиниці музичного тексту під час його аналізу та усвідомлювати їх смисловий контекст;
- уміння проаналізувати та оцінити співвідношення знаків, символів та змістовного наповнення атрибутів музичної мови твору.

2. Методико-рефлексійний, елементами якого є:

- уміння аналізувати та узагальнити виконавські завдання з педагогічним вектором застосування твору;
- уміння розробити критерії оцінювання власного виконавства на основі прикладних аналітичних процедур самооцінювання.

3. Художньо-інтерпретаційний, що складається з таких складників:

- уміння здійснювати аналіз художньої траєкторії розкриття образу;
- критичне ставлення до виконавської інтерпретації на основі сформованих фахових компетентностей (жанрово-стильових, художньо-образних).

Розглянемо послідовно всі означені структурні компоненти феномену «художньо-аналітичні уміння».

Як вже було зазначено раніш, теоретико-семантичний компонент передбачає оволодіння майбутніми спеціалістами системою музично-теоретичних знань та застосування набутих теоретичних знань у виконавській підготовці, тому дослідження всіх інтонаційних складових музичного твору, особливостей їхньої взаємодії, надзвичайно важливе для виконавця при розкритті змісту музики.

Сьогодні все більш очевидним стає факт спрямованості та необхідності розвитку інтонаційного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі теоретичної та методичної підготовки у вигляді освоєння семантики засобів музичної виразності.

«Базовою основою формування музично-інтонаційного мислення є накопичення музичного тезаурусу» (Спіліоті, 2020, с. 129). Варто зауважити,

що для адекватного сприйняття навіть простих семантичних одиниць музичного тексту виконавець-інструменталіст має бути підготовленим, адже «значення й смисли можуть бути розкодовані тільки при наявності певного тезаурусу та ерудиції в галузі мистецтва та історії культур» (Степанова, 2018). Слід зауважити, що в музичному тексті є наявними кілька рівнів семантичних одиниць: нижчий рівень (окремі звуки, мотиви, інтонації), середній рівень (фрази, речення, періоди) та вищий рівень (теми, розділи, частини, цілий твір).

Музичний твір як продукт діяльності композитора, не може розглядатися поза історичними, філософськими, естетичними, стильовими, жанровими та іншими передумовами епохи, які так чи інакше наклали свій відбиток на життя і творчість автора. Отже, при вивченні музичного твору має передбачатися здобуття історико-культурних, музично-історичних та музично-теоретичних знань.

У збагаченні змісту інформації про музичний твір особливу роль відіграє накопичення саме музично-теоретичних знань, які майбутній викладач музичного мистецтва набуває протягом музичного навчання. Погляди на зазначену проблематику відображено в дослідженнях О. Спіліоті, яка підкреслює, що ключовою метою курсів теоретичних дисциплін повинно стати сприяння професійному становленню майбутнього фахівця, зокрема шляхом «...оволодіння закономірностями музичної мови, розуміння музичного розвитку як цілісного процесу взаємодії різних засобів музичної виразності» (Спіліоті, 2020, с. 129). Дослідниця впевнена, що «музично-теоретичні знання можуть і повинні забезпечити правильне тлумачення музичного твору, впевнену художню інтерпретацію» (Спіліоті, 2020, с. 129-130).

Доцільним у цьому контексті є посилання на думку Т. Панасенко, яка підкреслює важливість музично-теоретичних знань для розвитку музично-аналітичних умінь. Зокрема, ці вміння реалізуються під час аналізу таких елементів музичного твору, як структура, фактура, гармонія, стиль, а також у процесі виявлення характерних особливостей твору. Дослідниця зазначає, що

у музично-аналітичній діяльності важливим чинником є логіко-конструктивна сфера, що передбачає формування у студентів вільної слухової орієнтації, умінь аналізувати, порівнювати, диференціювати та інтегрувати музичний матеріал. Авторка підкреслює, що саме завдяки розвитку «понятійно-логічних, конструктивних умінь» здобувачі вищої освіти зможуть визначати специфіку музичних творів, незалежно від їх жанрової чи стилістичної належності (Панасенко, 2001).

Отже, художній аналіз – це теоретичний метод, який використовується для вивчення та інтерпретації творів мистецтва. Він є актуальним і для освітнього процесу, зокрема й у галузі музичної освіти. У багатьох освітньо-професійних програмах запроваджено освітній компонент, якій в своєму змісті має саме аналіз: «Аналіз музичних творів»; «Гармонія та основи аналізу музичних форм»; «Аналіз та інтерпретація музичних творів» тощо. Завдання цих дисциплін – вивчення структури твору, розуміння організації, виділення засобів, образів та ідей композитора. Аналіз музичних творів дозволяє студентам попрактикуватися в аналітичній музичній діяльності, що вже є глибоким зануренням у розуміння музичного мистецтва.

Зазначимо, що виконавський аналіз використовує художньо-аналітичні вміння для розуміння, вербалізації художнього образу та символів музичної мови. При аналізі музичного тексту важливо визначити: які семантичні одиниці використовуються в тексті, як вони співвідносяться між собою, яке значення несе навантаження вони несуть, у якому змістовому контексті використовуються.

Загальновідомо, що вивченням знакових систем як засобу вираження сенсу, тобто правил інтерпретації знаків та складених із них виразів, займається розділ семіотики – семантика. Музичне мистецтво, незважаючи на емоційно-виразний характер, є змістовним за своєю природою, тому у процесі багатовікового історичного розвитку за окремими музичними засобами закріпилося певне семантичне значення. Різні епохи мали свій комплекс стильових та жанрових особливостей, що, безумовно, впливали на вибір тих

чи інших засобів музичної виразності. Розуміння музичної семантики – перший щабель у осягненні художнього образу, і вона може обійтися без зв'язку з музично-теоретичними знаннями.

Музично-педагогічна думка під семантикою засобів музичної виразності розуміє їх інтонаційні (сміслові) можливості виразності, що створює комунікативність адекватного сприйняття музики та організації художньо-педагогічного аналізу у процесі виконання та слухання творів музичного мистецтва в освітньому процесі.

С. Шип вважає музичну семантику широким і не чітко обмеженим в своєму значенні терміном, яким звичайно позначається те ж саме, що зміст музичних знаків і текстів (Шип, 2023). Дослідниця І. П'ятницька-Позднякова вважає, що якщо термін «семантика» використовує як синонім поняття «значення», тоді «йдеться про семантику як про систему закономірностей, згідно з якими устанавлюються відношення між музичним змістом і поза музичною реальністю» (П'ятницька-Позднякова, 2015, с. 29). Огляд сучасної музикознавчої наукової літератури засвідчує, що музика усвідомлюється як «автономна галузь культурної семіотики», а семантика музики виявляється «як необхідний фактор культури» (Самойленко, 2004, с. 429).

У наукових працях є усталеною думка, що одним з вищих рівнів музичної семантики виступає «наново висвітлена інтонаційність» (Жукова, 2023), яку сучасні дослідники розглядають як «позапоняттеву систему спілкування індивіда зі світом, що інформує в моторній тілесно-характеристичній (оптичній та акустичній) формі про його ситуативний емоційно-психологічний статус» (Москаленко, 2003, с. 14). Автор підкреслює, що «різноманітні прояви інтонаційності ґрунтуються на так званих «першопричинних» властивостях», що дозволяє використовувати інтонаційний аналіз як елемент семантичного підходу

У ході контекстуального огляду джерел виявлено, що інтонація розуміється дослідниками як «неподільна одиниця, для якої властиві вираженість та смислова наповненість» (Грібіненко, 2023, с. 43), як «знаково-

семантична одиниці музичної мови» (Шип, 2023, с. 102).

Таке трактування інтонації виводить на перший план проблему музичного знаку, що отримала розвиток в роботах українських дослідників Ю. Грібіненко, В. Гошовського, О. Козаренка, І. Пясковського, О. Самойленко, С. Шипа та ін. О. Самойленко розуміє музичні знаки як «предметно-структурні інгредієнти музики» (Самойленко, 2002, с. 88). І. П'ятницька-Позднякова пропонує визначати знак в музиці як «цілісне утворення з закріпленим значенням, що має цілий спектр субстанціональних характеристик та здатний бути носієм значення (П'ятницька-Позднякова, 2019, с. 393). С. Шип в рамках теорії герменевтики зауважує, що «специфіка музичних знаків, імовірно, обумовлена певними особливостями їх звукової форми і змісту (семантики) лише за умов психологічної готовності та відповідної установки сприйняття» (Шип, 2023, с. 99). Вчений стверджує, що повноцінна інтерпретація музичного знаку (тексту) передбачає володіння усіма елементами і нормами музичної мови (Шип, 2023, с. 122). Висновком, підсумовуючим розмірковування дослідника щодо мови музичного мистецтва з семіотичних позицій, є наступне визначення музичного знаку: «це штучний звуковий процес, який має певне значення, тобто функціонує у процесі музичної комунікації як представник (носій) якогось образу чи поняття про інший предмет, процес, властивість, відношення» (Шип, 2023, с. 127).

Узагальнюючи представлені дослідницькі позиції можна говорити про тяжіння науковців трактувати знак в музиці, як основну образно-смыслову одиницю, для якої є характерною формульність. Під останньою мається на увазі «поєднання стабільності зовнішньої форми та відносної мобільності смислового навантаження, що утворюється з метою зберігання та передачі інформації» (Грібіненко, 2023, с. 50).

Відповідно до положень семантичного аналізу музичного твору, вирішальним у створенні та закріпленні нових музичних знаків є смисловий контекст. Інакше кажучи, кожен музично-виразний засіб має своє коло інтонаційних, тобто, художньо-виразних можливостей, та залежить від

конкретного контексту, в якому він виступає. У межах нашого дослідження імпонуючою є думка С. Шипа, який визначає музичний контекст як «умовно обмежений за обсягом фрагмент музичного тексту, який впливає на значення умовно виділеного музичного знаку» (Шип, 2023, с. 130). І. П'ятницька-Позднякова слушно наголошує на специфіці контекстних структур, вважаючи їх «більш динамічними, мінливими, індивідуальними, неповторними, ніж стійкі семантичні значення, які з часом набувають знаково-символічних форм» (П'ятницька-Позднякова, 2020, с. 5).

Аналіз та оцінка співвідношення знаків та змістовного наповнення атрибутів музичної мови твору – це складний процес, який вимагає від музиканта-виконавця знань музичної теорії, а також здатності до аналітичного мислення та емоційного сприйняття. Сучасними дослідниками педагогічній галузі доведено, що вміння аналізувати музичний твір – «це не вроджена якість, це набуте вміння, яке формується у процесі безпосередньої практичної роботи над музичним твором» (Ревенчук, 2017, с. 132). У ході художньо-аналітичної діяльності майбутній вчитель музичного мистецтва має вчитися оперувати музичними явищами й поняттями, розуміння яких сприятиме не лише розширенню його музичного тезаурусу, але й «набуттю досвіду художнього осягнення змісту музичних творів та виразного їх виконання» (Ревенчук, 2017, с. 132).

В. Ревенчук стверджує, що «усвідомлення студентом особливостей музичної мови, типових для кожного жанру ознак, урахування епохи, особливостей національної культури та індивідуального стилю автора музики – це той обсяг необхідних знань, які становлять основу розвитку у студента музичного мислення та формування музично-аналітичних умінь» (Ревенчук, 2017, с. 134).

Розуміння законів формоутворення, здатність охоплювати характерні для даного автора прояви його стилю, ясне уявлення про взаємодію художніх засобів, розуміння виразних можливостей елементів музичної мови - всі ці якості, виховані в результаті аналітичної діяльності, поглиблюють і

загострюють сприйняття музики, розширюють інтелектуальний кругозір, допомагають орієнтуватися у змісті, формі та музичній мові твору, сприяють кращому запам'ятовуванню твору.

Тому, на наш погляд, розвиток вміння розуміти музичну семантику є універсальним умінням музиканта-професіонала будь якої спеціальності (виконавця, композитора, музикознавця, педагога), за допомогою якого він може розкривати чи створювати музичні образи.

Узагальнюючи доробки науковців, можна зазначити, що вміння розуміти музичну семантику і вміння вербалізувати художній образ музичного твору є основними метапредметними музично-виконавськими вміннями майбутніх викладачів музичного мистецтва різних напрямів підготовки, що дозволяють пізнавати і осягати закладений композитором в нотний текст образний задум.

Вихідною точкою у виборі наступного методико-рефлексійного компоненту у структурі формування художньо-аналітичних умінь майбутніх вчителів музичного мистецтва стало уявлення щодо того, що розвиток художньо-аналітичних умінь має враховувати важливість самоспостереження, самоконтролю та самоаналізу власного музичного виконання, а з цим і його самовдосконалення.

Вартим уваги є дослідження Мінь Шаовей, присвячене проблемам рефлексивних умінь майбутнього вчителя музики. За визначенням авторки, це «...особистісно-фахове метаутворення, що виявляється в усвідомленому володінні способами самодослідження, самоаналізу, корекції та прогнозування результатів і забезпечує успішність фахової педагогічної діяльності майбутніх учителів музики». (Мінь Шаовей, 2017, с. 14).

Здатність до рефлексії, осмислення аналізу та узагальнення виконавських завдань та власних виконавських дій, здатність майбутнього вчителя правильно обирати раціональні прийоми задля ефективного розв'язання поставленого освітнього завдання також є чинником, що відгукується на якості музично-педагогічної діяльності. Отже стає цілком

зрозумілою важливістю здатності майбутніх вчителів музичного мистецтва до рефлексивно-свідомого самоставлення, що, на думку Ден Дівень «стає засадою розуміння як своїх властивостей і можливостей, так й індивідуальності майбутніх учнів» (Ден Дівень, 2023, с. 62).

Плідними до нашого дослідження вважаємо міркування О. Ростовського щодо необхідності розвитку в майбутніх учителів музики методологічної культури, що включає в себе «рефлексивне осмислення різноманітних явищ музично-педагогічної дійсності», усвідомлене творче ставлення (з позицій значущості для професійної діяльності) до набутих знань і умінь. За словами професора, «методичні знахідки повинні впливати з духовної сутності особистості викладача, його власного бачення художньо-освітніх проблем, сприйняття конкретного музичного твору» (Ростовський, 2011, с. 10).

Важливою на цьому шляху є і спрямованість дій майбутнього вчителя музичного мистецтва до фахової рефлексії й адекватної самооцінки, що «в сукупності із глибокими методичними знаннями і володінням технологіями формування навичок та досвідом самокорекції має забезпечувати винахід здобувачами власних прийомів і засобів самовдосконалення» (Цуй Шилін, 2023, с. 63). Мається на увазі уміння аналізувати та узагальнити виконавські завдання з педагогічним вектором застосування твору. Цей аналіз дозволяє:

- Зрозуміти цілі та завдання використання твору у освітньому процесі.
- Визначити рівень складності завдання та його відповідність віковим та індивідуальним особливостям учнів.
- Вибрати найбільш ефективні методи та прийоми роботи над твором.
- Розробити план уроку або заняття, який буде максимально продуктивним та цікавим для учнів.
- Оцінити результати роботи над твором та зробити висновки щодо необхідності коригування освітнього процесу.

Наступним елементом методико-рефлексійного компоненту було обрано уміння розробити критерії оцінювання власного виконавства на основі

прикладних аналітичних процедур самооцінювання. Це уміння дозволяє об'єктивно оцінювати свою виконавську майстерність, виявляючи свої сильні та слабкі сторони; ставити реалістичні мети подальшого розвитку виконавської майстерності; відстежувати свій прогрес із часом; мотивувати себе працювати над собою. Прикладні аналітичні процедури самооцінки пропонують структурований підхід до цього завдання, допомагаючи майбутнім фахівцям визначити цілі, обрати релевантні критерії (технічна та сценічна майстерність, музикальність), використовувати різні методи оцінювання (запис свого виконання, порівняння себе з іншими виконавцями, отримання зворотного зв'язку від інших виконавців, використання щоденника) тощо.

Вміння аналізувати та узагальнювати виконавські завдання з педагогічним вектором застосування твору є важливою навичкою для педагога-музиканта. Ця навичка дозволить майбутнім вчителям музичного мистецтва створювати ефективні навчальні програми та плани, підбирати репертуар для учнів, а також розробляти методичні рекомендації щодо використання виконавських завдань.

Отже, методико-рефлексійний компонент підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до формування художньо-аналітичних умінь сприятиме розвитку музично-теоретичної освіченості та формуванню фахово-рефлексивної свідомості здобувачів, набуттю усвідомлення себе як транслятора та творця культурних цінностей.

Наступний, останній компонент структури художньо-аналітичних умінь безпосередньо пов'язаний з інтерпретаційним кластером та реалізує художньо-інтерпретаційну функцію зазначених умінь. Його визначення зумовлено тим, що кінцевим етапом активізації й об'єктивації художньо-аналітичних умінь виступає музично-виконавський процес. З одного боку, виконавство є результатом глибокого герменевтичного осмислення музичного тексту, з іншого – процесом втілення цілісної художньої інтерпретації, що становить як мету, так і зміст виконавської діяльності.

У контексті даного дослідження музично-виконавська інтерпретація розглядається як важливий інструмент формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. Вона є тією ланкою, що поєднує аналітичну підготовку з виконавською реалізацією. Адже саме у процесі інтерпретації розкривається творчий потенціал особистості, відбувається інтеграція раціонального та емоційного, а навчання набуває рис творчого самовираження. Участь у виконавському процесі, включно з підготовчим і підсумковим етапами, стає для студента особистісно значущим досвідом, що формує його індивідуальний стиль, художнє мислення і аналітичну спроможність.

Питання художньої інтерпретації ґрунтовно досліджено в музикознавстві, музичній психології, теорії музичного виконавства (праці О. Котляревської, В. Москаленка, Ю. Ніколаєвської, І. Полусмяк, М. Чернявської, Л. Шаповалової та ін.); в музично-педагогічній науці (наукові розробки В. Крицького, О. Ляшенко, Г. Падалки та ін.). У науковій літературі домінує спільне переконання, що музично-виконавська інтерпретація - це складний інтегративний процес, який охоплює емоційно-чуттєві й інтуїтивні прояви психіки, ґрунтується на широкому спектрі знань (культурно-історичних, музично-теоретичних), поєднує виконавські вміння технічного та творчого характеру і нерозривно пов'язаний із розвитком художньо-аналітичних умінь.

Так, Г. Падалка зазначає, що «інтерпретація – основний вид художньої діяльності у виконавських мистецтвах» (Падалка, 2008, с. 190). Процес інтерпретації, на думку дослідниці, включає в себе не лише елементи відтворення й репродукування авторського задуму, але й відкриває широкі можливості для виявлення індивідуального творчого підходу виконавця. Інтерпретатор має не просто проникнути в емоційний зміст художнього образу та максимально точно передати його в межах власної інтерпретації, а й продемонструвати особистісне осмислення художнього тексту, розкрити

власні емоції та передати унікальність власного сприйняття мистецького твору (Падалка, 2008, с. 190).

«Інтерпретація» також трактується як «самостійне творче розкриття смислу художнього твору, відображене в його виконанні (виконавська інтерпретація) або в словесному судженні (вербальна інтерпретація)» (Гейченко, 2013, с. 100). Важливою на цьому шляху є і спрямованість дій викладача на здійснення аналізу художньої траєкторії розкриття образу. Виконавець привносить в інтерпретацію своє бачення і світовідчуття. Отже, звучання одного твору в різних музикантів може бути різним. Безумовно, музикант-професіонал, створюючи інтерпретацію музичного твору, спирається на знання історико-культурних, стилістичних, авторських, композиційних та інших особливостей, але він також передає власне ставлення до твору.

У межах аналізу музично-виконавської інтерпретації важливою є думка В. Москаленка, який підкреслює, що «інтерпретація є одним із видів творчої діяльності людини, цілісним, багатокomпонентним динамічним процесом». Вона є результатом взаємодії вже існуючого твору та творчого потенціалу виконавця, який через суб'єктивне сприйняття тексту створює нове, індивідуальне і своєрідне відображення твору (Москаленко, 2013, с. 205). Таким чином, інтерпретація стає не просто відтворенням, а активним процесом, в якому особистість виконавця набуває значної ролі у створенні нової художньої реальності.

На думку Н. Рябухи, музично-виконавська інтерпретація - це «системний засіб пізнання семантико-комунікативних зв'язків між композиторським задумом та його звуковою реалізацією виконавцем». Це підкреслює її роль у встановленні зв'язку між ідеєю композитора та виконанням твору. З іншого боку, автор також вважає, що музично-виконавська інтерпретація - це «...індивідуальний принцип відтворення звукового образу світу крізь призму внутрішнього духовного світу виконавця-інтерпретатора». Це визначення акцентує увагу на суб'єктивному підході

виконавця до твору (Рябуха, 2009, с. 136).

Поділяючи думки зазначених дослідників, ми, в якості робочого визначення, приводимо своє тлумачення музично-виконавської інтерпретації як творчо-аналітичної діяльності музиканта щодо створення авторського виконавського трактування культурних смислів, укладених у музичному творі.

Правомірною є вимога до виконавця точно передавати композиторський музичний текст, адже це є запорукою автентичності художнього змісту твору. Проте, як зазначає В. Іванова, «треба розуміти, що нотний запис в змозі передати тільки звуковисотну концепцію музичного твору». Вона додає, що «динамічні, темпові, тембральні особливості виконання належать в значній мірі до компетенції виконавця» (Іванова, 2017, с. 138). Окрім того, дослідниця вважає, що нотний текст є лише частковим джерелом інформації про творчий задум композитора. І саме на основі цієї неповної інформації виконавець формує свою інтерпретаційну концепцію, що дає йому свободу творчого вираження (Іванова, 2017, с. 138).

О. Олексюк поділяє такий погляд, зазначаючи, що інтерпретація музичного твору не лише є інструментом для розкриття його засобів музичної виразності, а й стає самостійним творчим процесом. У цьому процесі важливими є такі моменти, як «...вільне конструювання, спалахи творчої інтуїції, стан творчого осяяння...», що дають змогу відкривати простір для імпровізації. Це дозволяє виконавцю глибше і багатогранніше розуміти і передавати зміст музики (Олексюк, 2009, с. 297).

У контексті нашого дослідження значну увагу слід приділити висновкам Л. Мартинюк, яка підкреслює, що для досягнення повноцінного та глибокого відтворення музичного художнього образу під час виконавської інтерпретації необхідно включати процеси аналізу та синтезу. Дійсно, ці процеси відіграють ключову роль у тому, щоб виконавець не лише сприймав музичний твір на емоційному рівні, але й осмислено поєднував логічні, структурні та емоційні складові. Аналіз дозволяє розкрити глибинний зміст музичного тексту, а

синтез сприяє органічному поєднанню емоційних та інтелектуальних аспектів, що, у свою чергу, забезпечує точне та виразне відтворення музичного тексту (Мартинюк, 2020, с. 153). Вона вважає, що «емоційна характеристика музичного образу має бути нерозривно пов'язана з конкретністю уявлень, тобто виконавець мусить прийти до органічного синтезу логічного і чуттєвого начала». Тобто емоційні уявлення виконавця мають коригуватися і конкретизуватися логічними та аналітичними процесами. Розвиваючи свою думку, Л. Мартинюк додає, що «виконавець, який не орієнтується в художніх засобах, будові твору, приречений відтворювати музику «наосліп»» (Мартинюк, 2020, с. 153).

Дослідниця також підкреслює, що «в процесі музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва вирішальну роль відіграють дві сфери: емоційна та інтелектуальна» (Мартинюк, 2020, с. 158). Вона вважає, що процес музично-виконавської інтерпретації є супутнім процесу синтезу та узагальненню, і на цій основі зазначає: «синтез – узагальнення – інтерпретація» є спільним процесом. Однак, як зазначає Л. Мартинюк, «інтерпретація, все ж таки, – це підсумковий процес» (Мартинюк, 2020, с. 159). Таким чином, «для музичного виконавства процес інтерпретації – це усвідомлення особистісної значущості вихідних уявлень (узагальнених, синтезованих сприймань, відчуттів, знань)» (Мартинюк, 2020, с. 159).

Одна з ключових здібностей, що є необхідною для вчителя музичного мистецтва, полягає у здатності критично оцінювати виконавську інтерпретацію, спираючись на набуті фахові компетентності. Безперечно, музично-виконавська інтерпретація відіграє важливу роль не лише у формуванні взаємодії між виконавцем та аудиторією, а й у процесі самопізнання виконавця, що дозволяє йому розвивати індивідуальну систему музично-виконавської діяльності, засновану на різноманітних знаннях, уміннях і навичках. У психолого-педагогічних дослідженнях вміння визначають як «засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, що забезпечує

здатність їх ефективного використання відповідно до поставленої мети та умов» (Плотницька, 2005, с. 230). Взаємозв'язок художніх і аналітичних вмінь яскраво проявляється через процес інтерпретації музичного твору, який є важливим елементом у художньому сприйнятті (за О. Рудницькою) та в особистісно-ціннісному осмисленні музичного мистецтва (за І. Гринчук).

Ми підтримуємо таке визначення та вважаємо, що процес формування художньо-аналітичних вмінь під час музично-виконавської інтерпретації майбутніх учителів музичного мистецтва має складну та комплексну систему, в якій «компонент теоретико-семантичних вмінь забезпечує когнітивний ґрунт для пошуку адекватних та методичних дій, засобів, технік, що складають компонент методико-педагогічних вмінь» (Чи Синьйой, 2021, с. 100). Це сприяє формуванню у студентів чітких уявлень про художньо-інтерпретаційний аналіз, що забезпечує відповідні виконавські уміння й навички та глибоке розуміння музичного твору (Чи Синьйой, 2021, с. 100).

Створення інтерпретації є завершальним етапом роботи над музичним твором у процесі навчально-музичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва усіх спеціальностей. Здобувачі вищої освіти показують виконану аналітичну та виконавську роботу над усвідомленим художнім образом, закладеним в основу музичного твору. Вони знаходять баланс між змістом та його втіленням, вибудовують цілісну, єдину композицію, що має логіку розвитку, ґрунтуючись на знанні особливостей музичної мови в залежності від стилю та жанру, передають прочитання музичного твору в завершеному вигляді.

Варто зазначити, що вміння створювати та втілювати інтерпретацію музичного твору є метапредметними музично-виконавськими вміннями майбутніми фахівцями всіх спеціальностей, що забезпечують можливість втілювати усвідомлений за допомогою художньо-аналітичних умінь зміст музичних творів у власній практичній діяльності.

Наше дослідження художньо-аналітичних умінь торкається сфери полімодальності виконавського процесу, оскільки, з одного боку йдеться про

уміння аналізувати різноманітні явища, що супроводжують процес вивчення твору та його виконання, з іншого, процеси зіставлення rozmaїтих творчих асоціацій з художньо-образними уявленнями, які спонукають до пошуку технічних можливостей інструменту передати художню забарвленість власних уявлень та інтерпретації.

На рисунку 1.3. подано цілісну компонентну структуру художньо-аналітичних вмінь майбутніх вчителів музичного мистецтва.

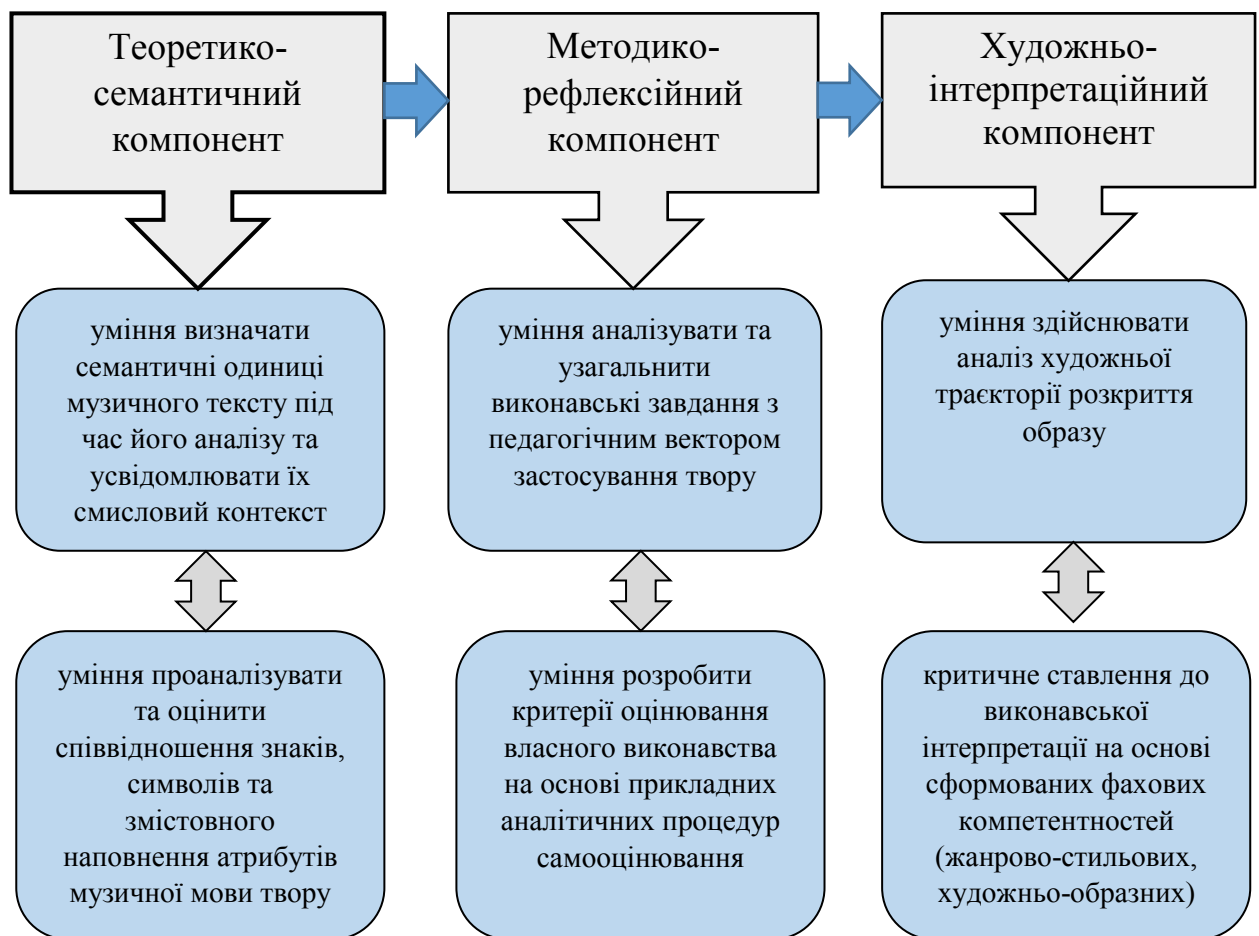


Рис. 1.3. Компонентна структура художньо-аналітичних вмінь майбутніх вчителів музичного мистецтва

Феноменологія компонентів художньо-аналітичних вмінь, як показано на рисунку 1.2., розкривається крізь багатогранність підходів до аналізу музичних творів. Такий аналіз виступає не лише методом мистецтвознавчого

дослідження, а й інтегрується з осмисленням художньо-образної природи твору та його педагогічного потенціалу. Водночас інтерпретація музичних творів, як важливий аспект педагогіки мистецтва, дозволяє поєднати естетичну проникливість із виховним впливом, спрямованим на формування цілісного мистецького світогляду майбутнього професіонала.

Зазначене дає підстави вказувати на сполучання двох векторів художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у цілісній системі їхньої фахової підготовки.

Аналітичні (уміння розуміти музичну семантику та вміння вербалізувати художній образ) та художні (уміння висловлювати музичну думку через інтонацію та вміння створювати та втілювати інтерпретацію музичного твору) уміння виділяються нами як метапредметні, тобто універсальні вміння музикантів усіх спеціальностей. Розвиток виділених метапредметних художньо-аналітичних умінь відбувається протягом усього періоду навчання майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ці вміння формуються на предметах виконавського та теоретичного циклів та є метою навчання здобувачів будь-якої спеціальності. Інтеграція цих умінь дозволить майбутнім фахівцям після завершення навчання стати самостійними та затребуваними фахівцями у обраному вигляді музичної діяльності.

Зазначимо, що аналітична та виконавська стадії роботи над музичним твором у своїй основі націлені на осягнення та втілення його змісту у своїй інтерпретації. Аналітичний етап спрямований на «розшифрування» образної ідеї, що лежить в основі музичного твору, за допомогою аналізу та семантичного трактування обраних композитором засобів з урахуванням історичних, естетичних, стилістичних, жанрових особливостей музичної мови. Виконавський етап сконцентований на пошуку та відточуванні виконавських засобів реалізації адекватного трактування музичного твору – інтерпретації, що передає композиторську ідею через громадський виступ.

Ми переконані в тому, що для більш повного та глибокого розуміння художньої ідеї музичний твір має вивчатися у метапредметному контексті з огляду на широке коло історико-культурних, музично-теоретичних та музично-виконавчих знань. Інтеграція аналітичного та виконавського підходів у освоєнні музичних творів дозволить майбутнім викладачам музичного мистецтва створити комплексну систему знань, бути самостійним та впевненим у пошуку, розкритті та втіленні художньої ідеї, що лежить в основі музичних творів, мати власний погляд на змістовне та виконавське трактування, бути грамотним та затребуваним спеціалістом після закінчення вищої музичної освіти.

ВИСНОВКИ до розділу 1

У розділі здійснено теоретичне дослідження феномену художньо-аналітичних умінь, визначено їх функції, кластери відповідно до виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, розкрито сутність поняття «художньо-аналітичні уміння майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах» та представлено їх компонентну структуру.

Аналітична діяльність в освітньому процесі майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів музичних дисциплін пронизує всі види діяльності, отже охоплює всі види аналіз: від аналізу форми, гармонії, засобів музичної виразності, яким створено образ, до виконавського аналізу, педагогічного аналізу та інтерпретаційного в двох зазначених аспектах.

Теоретичне дослідження щодо феноменології художньо-аналітичних умінь показало їх як метаконструкт професійної підготовки що поєднує всі види аналізу мистецтвознавського та музично-педагогічного контексту, що спрямовано на визначення сутності художньо-образних властивостей та педагогічного потенціалу творів мистецтва, їх інтерпретації, як прерогативи

педагогіки мистецтва. Кластерами, де конкретизуються художньо-аналітичні уміння визначено: семантичний, методичний та інтерпретаційний. Функціями художньо-аналітичних умінь визначено: теоретико-семантична, методико-рефлексійна, художньо-інтерпретаційна.

Уточнено, що художньо-аналітичні вміння – інтегративні багатовимірні та багатофункціональні вміння, що синтезують здібності у сфері пізнання закономірностей музичної думки, творчого процесу створення та інтерпретації музичного твору.

У контексті зазначеного виокремлюємо художньо-аналітичні уміння майбутніх учителів музичного мистецтва як метаконструкт, що характеризується як функціональна полімодальна якість, яка забезпечує процес художнього втілення образу твору у виконавській та педагогічній діяльності шляхом проаналізованої драматургії його розгортання з різних поглядів і у різний спосіб (зоровий аналіз, перцептивний, текстовий, виконавський, художньо-образний), результатом чого стає здатність досягти максимально яскравої тембральної, інтонаційної, композиційно-переконливої інтерпретації, що здійснюється завдяки комплексу видів аналізу та рефлексії власних виконавських можливостей та можливостей самого інструменту.

Художньо-аналітичні уміння майбутніх учителів музичного мистецтва представлено як трикомпонентну структуру, що об'єднують певні уміння відповідно до їх функціонального навантаження. *Теоретико-семантичний компонент* поєднує такі уміння: уміння визначати семантичні одиниці музичного тексту під час його аналізу та усвідомлювати їх смисловий контекст; уміння проаналізувати та оцінити співвідношення знаків, символів та змістового наповнення атрибутів музичної мови твору, що виконують теоретико-семантичну функцію. *Методико-рефлексійний компонент* поєднує такі уміння: уміння аналізувати та узагальнити виконавські завдання з педагогічним вектором застосування твору; уміння розробити критерії оцінювання власного виконавства на основі прикладних аналітичних процедур самооцінювання, що виконують методико-рефлексійну функцію.

Художньо-інтерпретаційний компонент охоплює такі уміння: здійснювати аналіз художньої траєкторії розкриття образу; критичного ставлення до виконавської інтерпретації на основі сформованих фахових компетентностей (жанрово-стильових, художньо-образних), відповідно і функція художньо-інтерпретаційна. Таким чином, у першому розділі розв'язано перше і друге завдання.

У другому розділі обґрунтовано методологію дослідження та конструкти експериментальної методики формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ТА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-АНАЛІТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ГРИ НА ДУХОВИХ ІНСТРУМЕНТАХ

2.1. Методологічні підходи та принципи дослідження і формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва

Проблема формування художньо-аналітичних умінь майбутніх бакалаврів музичного мистецтва з урахуванням домінувального виду виконавської підготовки (спів, гра на музичних інструментах, диригування) передбачає спочатку вибір методології дослідження такого виду виконавських умінь. Отже, методологія обиралася спочатку задля розробки стратегії і тактики дослідження, діагностування художньо-аналітичних умінь. І вже на їх основі конкретизувалися педагогічні принципи, які певним чином враховували навчання гри на духових інструментах та визначали змістовий і організаційний напрямок методичних засад формування зазначених умінь.

Уже на рівні вибору методологічних підходів та розробки педагогічних принципів як стратегічних орієнтирів методичної діяльності, враховувалися особливості «...художньо-виразових можливостей духових інструментів...», відповідно до чого «...художньо-аналітичні уміння виконавців набувають комплексного та інтеграційно-перформативного творчого характеру» (Чи Синьйой, 2023, с. 221).

Під час теоретичного дослідження щодо феномену художньо-аналітичних умінь було вже попередньо застосовано два підходи, які мали відповідність до складності, системності та комплексності професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Це пояснювалося тим, що, «...майбутній учитель музичного мистецтва – це перш за все творча особистість, яка саме володіє музично-виконавською майстерністю та здатна

застосовувати педагогічний потенціал музичних творів в процесі розв'язання актуальних педагогічних завдань» (там саме, с. 222).

Виходячи із зазначеного було встановлено доцільність застосувати в процесі теоретичного дослідження функціональний та кластерний підходи (Чи Синьйой, 2021 b) та кластерного (Чи Синьйой, 2021 а). Зазначені підходи було обрано з метою визначення сутності та компонентної структури художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах.

Актуальними визначено «теоретико-семантичну; методико-педагогічну та художньо-інтерпретаційну функції» (Чи Синьйой, 2021 b, с. 99), а також низку кластерів, а саме: «семантичний кластер, що створює компонент теоретико-семантичних умінь; методичний кластер, що створює компонент методико-дидактичних умінь; інтерпретаційний кластер, що створює компонент художньо-інтерпретаційних умінь» (Чи Синьйой, 2021, а, с. 33-34; Чи Синьйой, 2023, с. 222). Зазначене було представлено у попередній публікації як результат теоретичних розвідок.

Разом з тим, зазначені підходи скоріше відповідали таким дослідницьким процедурам, що торкаються проблем теоретичного моделювання феномену художньо-аналітичних умінь. Задля глибшого розуміння феномену художньо-аналітичних умінь з погляду їх діагностування та формування у майбутніх учителів музичного мистецтва, що навчаються грати на духових інструментах, доцільним є обрати наукові підходи, що матиме методологічне значення під час констатувального експерименту та розробки методики формування художньо-аналітичних умінь.

Сама природа художньо-аналітичних умінь спонукала здійснювати пошук таких наукових доробків, які присвячені дослідницькій діяльності. Будь-яка підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає певні дослідницькі, пізнавально-пошукові дії здобувачів. Кожна програма, як правило, містить індивідуальне навчально-дослідне завдання. Уже на початковому етапі здобуття освіти студенти долучені до нескладних

навчально-дослідницьких дій. Про це за акцентовано увагу науковців. Так, наприклад, О. Реброва, А. Линенко та Г. Реброва (2022) докладно вказують на такі завдання з урахуванням специфіки підготовки саме майбутніх учителів музичного мистецтва, так саме і викладачів мистецьких дисциплін. Йдеться про поєднання дослідження і творчості. Тому нерідко в робочих програмах навчальних дисциплін йдеться про індивідуальне –навчально-творче завдання. Воно нерідко зв'язано з певним пошуком інформації, її аналізу, оцінювання та вибору того, що найбільше підходить до розв'язання творчого завдання. Отже, «...розробляти й номінувати такі завдання слід як «індивідуальні навчально-творчі завдання», оскільки «науково-пізнавальна діяльність здобувачів вищої освіти зумовлена змістом їхньої професійної і фахової підготовки» (О. Реброва, А. Линенко & Г. Реброва, 2022, с. 274).

Звертаючи увагу на думку науковців, погоджуючись з ними, вказуємо, що у такій творчо-дослідницькій діяльності здобувачі здійснюють перші аналітичні дії, у свою чергу «...аналіз, як теоретичний метод відбиває відповідні процеси діяльності мозку» (Чи Синьйой, 2023, 224).

Як вказує О. Реброва, «...актуальні проблеми вищої школи, стратегія науки на їх вирішення, використання наукового підходу до аналізу мистецьких явищ у контексті педагогічного дослідження. (Реброва, 2023, с. 7). Таким чином, аналіз – є одним з методів дослідження, з одного боку, а з іншого – це операційна основа аналітичних дій. У свою чергу, аналітичні дії – «цілеспрямовані дії на аналіз теоретичних узагальнень щодо досліджуваного феномену з метою формулювання власних умовиводів» (Реброва, 2023, с. 145).

Обираючи наукові підходи щодо дослідження і формування художньо-аналітичних умінь, ми визначали перш за все такі чинники, які є актуальними, фактичними та мають практичне застосування у професійній підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. У контексті зазначеного було звернено увагу на багатовекторність саме дослідницької, пізнавально-пошукової діяльності здобувачів. Так, наприклад, «...проблема розуміння музичного мистецтва, смислової сутності того або того твору спонукає

дослідників обирати такі наукові підходи, як когнітивний, пізнавально-пошуковий, герменевтичний, семіологічний та інші. Інколи дослідники розкривають сутність одного підходу та застосовують його як генерелізований» (Чи Синьюй, 2023, с. 224). У цьому контексті було проаналізовано низку досліджень і доробків науковців. Так, дослідники О. Олексюк, М. Ткач, Д. Лісун розкривають ґрунтовність та багатоаспектність герменевтичного підходу (Олексюк, Ткач & Лісун, 2013). У дослідженні Л.Степанової (2018) герменевтичний підхід розглядається у векторі художньої культури, до цьогож він, на думку дослідниці не є ізольованим та застосовується задля формування художньо-герменевтичної компетентності майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в комплексі з «компетентнісним, телеологічним і діяльнісним підходами» (Цит. за Чи Синьюй, 2023, с. 224). Так саме комплексно застосовує герменевтичний підхід Лі Юе (2018). У її дослідженні художньо-сміслових уявлень поряд з герменевтичним застосовано когнітивно-рефлексивний, акмеологічний та художньо-семіологічний наукові підходи (Лі Юе, 2018, с. 146).

Оскільки нашої уваги слугували такі дослідження, які кореспондуються з аналітичною діяльністю здобувачів відповідно до процесів освоєння музичних творів та мистецтва в цілому, то до таких було віднесено і дослідження щодо художньо-образних репрезентацій за авторством Ю Янь (2023). Феномен художньо-образних репрезентацій досліджувався нею також крізь призму комплексу підходів, а саме: «...феноменологічний, художньо-ментальний, процесуально-діяльнісний, наративно-дискурсивний» (Ю Янь, 2023, с. 121).

Художньо-образні репрезентації самі по собі також є продуктом дії мозку, аналізу, зокрема, щодо ставлення та уявлень про художній образ. Репрезентації взагалі відносяться до явищ когнітивно-психологічного характеру, а конкретно, до інтелектуальної сфери особистості (Gavin, 1998). З огляду на зазначене, суголосним з феноменом художньо-аналітичних умінь вважаємо емоційний інтелект. «Інтелектуальні дії під час аналізу творів

завжди є присутніми, а емоційність як така нерідко активізується саме завдяки сприйняттю художніх явищ» (Чи Синьйой, 2023, с. 225). З огляду на це, доцільно звернути увагу на наукові підходи, які застосовують дослідники емоційного інтелекту. Наприклад, дослідниця Гао Юань (2020) досліджувала емоційний інтелект майбутніх учителів музичного мистецтва і процесі фахової підготовки за «...синергетичним, холістичним, герменевтичним та імпліцитним підходів» (Гао Юань, 2020, с. 97). Знов звертаємо увагу на наявність герменевтичного підходу, який дійсно в музично-педагогічній діяльності, та взагалі в музичному навчанні і музичній творчості має двобічний функціонал. З одного боку, він стимулює інтерпретаційно-аналітичні операції мислення, а з іншого, інтерпретаційно-творчі, які спрямовані на реалізацію творчого ставлення до музичного образу.

Обираючи наукові підходи задля глибшого дослідження та розробки методики формування художньо-аналітичних умінь майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, важливо було конкретизувати чинники, які є фактично впливовими на цей процес, але ще не знайшли свого наукового опрацювання.

Нагадаємо, що чинники визначалися відповідно до визначеного потрактування досліджуваного феномену, а саме: «...художньо-аналітичні уміння – це комплекс опанованих практичних дій, які реалізуються під час роботи над музичним текстом та його виконавської інтерпретації, охоплюють різні види аналізу музичних творів, за результатами чого виникає цілісне уявлення про образ, його характеристичні ознаки, які представлені спеціальними засобами мови музичного мистецтва та суголосними з ними художніми асоціаціями, аналогіями, уявленнями і метафорами, що наповнюють розуміння тексту художнім смислом» (Чи Синьйой, 2023, с. 225-226). Виходячи із зазначеного, можна взяти до уваги, що суттєвим чинником «...впливу на якість такого комплексу умінь є здатність усвідомлювати семіотику тексту, розуміти усі знаки і ремарки, терміни і форму» (Там саме, с.226). З практики відомо, що технічний аспект виконавства нерідко переважає в самостійній діяльності здобувачів. Нерідко й під час уроків викладач звертає

більшої уваги на техніку виконавства, на деталі та механізми подолання утруднень. На це відводиться багато часу, разом з тим, паралельно нерідко художня складова виконавства залишається поза уваги учасників освітнього процесу. Тут варто вказати, що нерідко саме художній контекст виконавських завдань може підтягнути й технічний. Просто варто звернути спочатку на цьому увагу. Це суттєвий чинник, що дозволяє нерідко подолати й технічні труднощі. «Зокрема для виконавців гри на духових інструментах хвилює процес настроювання власних можливостей виконати чисто інтонацію, взяти відповідне дихання, пристосувати свої анатомо-фізіологічні здатності виконувати твір (постова корпусу, робота губних м'язів тощо)» (Чи Синьуй, 2023, с. 226). Таким чином, будемо вважати одним з суттєвих чинників формування художньо-аналітичних умінь уважного ставлення до музичного тексту, позначаючи його як *текстологічний чинник*.

Цей чинник зв'язаний з наступним – наявністю необхідних для художньо-аналітичної роботи функціональної грамотності та операцій мислення. Музична грамотність, як вказувала у дослідженні Лю Цяньцянь (Лю Цяньцянь, 2010), є основою художньої компетентності музиканта-виконавця, вчителя музичного мистецтва. Якщо художня грамотність «...спрямована на формування здібності сприймати та розуміти не лише вид мистецтва в межах якого спеціалізується майбутній учитель, а й інші види мистецтва...» (Лю Цяньцянь, 2010, с. 33), то музична грамотність в практичному освітньому процесі охоплює все те, що дозволяє прочитати і зрозуміти усе те, «...що фіксується письмом і прочитується музикантом в тексті твору», що дає змогу визначити Лю Цяньцянь її різновиди: а саме: «звуко-графічна (нотно-писемна грамотність); вербально-конкретизуюча (термінологічна грамотність); знаково-артикуляційна (інтонаційно-виражальна, штрихова, тембральна, темпова) (Лю Цяньцянь, 2010, с. 57).

Отже, наявність *музичної грамотності* будемо вважати також дуже суттєвим чинником впливу на художньо-аналітичні уміння, оскільки наявність або відсутність такої грамотності впливає безпосередньо на здатність

аналізувати музичний текст. Разом з тим, художня грамотність, яка безумовно ширша за музичну, є суттєвим фактором задля ефективного формування художньо-аналітичних умінь.

У контексті зазначеного звертаємо увагу на дослідження Лю Цяньцян (2010), у якому пропоновано до наукового тезаурусу поняття «функціональна художня грамотність». Це – «... інтегрована атрибутивну якість художньої свідомості, що забезпечує процеси сприйняття, розуміння, інтерпретації образів мистецтва і художньо-комунікативну діяльність» (Лю Цяньцян, 2010, с.192). На думку дослідниці, а також за результатами її спостережень, наявність такої грамотності, її якість, яка сформована до вступу у заклад вищої освіти, впливає дуже суттєво на навчання взагалі, та на пізнавально-когнітивні процеси, зокрема. Такі процеси проявляються не лише під час виконання твору, над яким працює здобувач, а й під час сприйняття музичних творів на різних дисциплінах. Звертаємо увагу також на те, що дослідження здійснювалося як на музикантах, так і на хореографах. Значення мало саме сприйняття художніх образів, їх аналіз та наведення міжпредметних зв'язків, зокрема між музикою і хореографією. та процеси сприйняття художніх ознак та властивостей музичного твору.

Ще один суттєвий чинник, на який було звернено увагу під час спостережень – «...прагнення методико-педагогічної досконалості, бажання бути успішним у викладацькій, а не лише у виконавській діяльності. Розуміння того, що це потребує спеціальних аналітичних умінь підтверджується саме під час проведення здобувачами самостійних уроків гри на духових інструментах». (Чи Синьюй, 2023, с. 227). Будемо називати цей чинник будемо *мотиваційно-методичним*. На підтвердження його значущості вкажимо на дослідження Лю Сянь (2019), яке присвячене методично-спрямованій самореалізації. У дослідженні доведено той факт, що багата кількість здобувачів прагнуть такої самореалізації, мають мотивацію стати гарним, конкурентоздатним викладачем фортепіано, співу тощо. На прагнення методичної компетентності вказано у дослідженні Хе Їн (2023). Дослідниця

також застосовує у своїх теоретичних розробках стратегію визначення функцій і кластерів методичної компетентності в структурі фортепіанної підготовки (Хе Їн, 2023, с. 5). Але уваги дослідниці слугує ансамблеве музикування, відповідно то його опанування та викладання введено поняття *«підготовленості майбутніх викладачів фортепіано до компетентної професійної роботи в освітньому процесі навчання ансамблевого музикування школярів»* (Там саме, с. 6). У дослідженні це – «інтегрована фахова якість, що охоплює здатність до навчання учнів ансамблевому музикуванню на ґрунті зацікавленого ставлення до гри у фортепіанному ансамблі....», також вказано й на здатність до власної гри в ансамблі. Зазначене дослідниця підтвердила результатами набуття власного досвіду, участі у конкурсах. Саме це спонукало визнати унікальність та специфічність комплексу методичних знань та виконавсько-ансамблевих умінь, що й складають основу методичної компетентності.

Не можна не звернути уваги на такий чинник, як наявність та інтенції «...творчих стимулів до художнього інтерпретування твору саме під час виконання у професійному становленні майбутніх учителів музичного мистецтва» (Чи Синьюй, с. 227). Наприклад, відповідно до гри на духових інструментах, то художньо-виразові засоби мають свою тембральну забарвленість, можуть портретувати голос, звучання природних явищ, оскільки інструменти є багатотембральними. Така властивість інструментів спонукає до творчих пошуків, звукової реалізації різноманітних уявлень щодо образу твору та його інтерпретування.

Ми зв'язуємо цей чинник навіть зі здатністю до креативності, яка нерідко проявляється у студента-виконавця абсолютно самостійно, без допомоги викладача. Це чинник здатності до творчості та потреба в позначаємо як – «...художньо-самовиражальний, оскільки його наявність в особистості виконавця стимулює до активності саме художньої аналітики, пошуку художніх виразових можливостей інструменту» (Чи Синьюй, 2023, с. 227).

Творчості підлягає саме пошук таких художньо-виконавських засобів, які з одного боку, є потребою у художньому самовираженні, а з іншого, мають «...ґрунтуватися на критичному мисленні виконавця, на його вмінні проаналізувати отримані результати пошуку, оцінити їх» (Там само).

Таким чином, визначені чинники сформованості художньо-аналітичних умінь, їх якості, спрямували вектор пошуку наукових підходів, які склали цілісну методологію дослідження.

Так, з огляду на наявність текстологічного чинника, важливості опанування музичної та ширше, художньої грамотності, було обрано *когнітивний підхід*. Цей підхід відповідає феноменології художньо-аналітичних умінь, розуміння їх як таких дій, що продиктовані та супроводжуються різноманітними операціями мислення як логічного, так і образного. Зауважимо, що «...когнітивний підхід ґрунтується на всіх постулатах когнітивної психології, в центрі уваги якої - інтелектуальна діяльність особистості» (Чи Синьуй, 2023, с. 227), яка проявляється в різних формах і активності різних модусів: сприйняття, тлумачення та інтерпретація отриманих від цього процесу результатів. І тут варто зауважити не лише на розуміння понять та логічних, композиційних послідовностей, а й саме образів. Оскільки сприйняття творів мистецтва може бути здійснено в різний спосіб, що пояснюється постулатами когнітивної психології, то й процес сприйняття образу «...нерідко розглядається як полімодальний процес, що активно поєднує зорове, слухове, кінестетичне, розумове сприйняття, результати емоційних реакцій тощо» (Там саме, с. 228). Про це конкретно пояснено у концепції «гештальту», що вказувала саме на цілісність сприйняття форма, структури тощо (Gavin, 1998), а також і розмірковування стосовно результатів сприйняття та прийняття рішень (Wertheimer, 1924).

Знов повертаємося до феномену художньо-образних репрезентацій у дослідженні Ю Янь (2023), оскільки цей феномен є процесом результатом активної мисленнєвої діяльності в процесі прямого та опосередкованого спілкування з мистецтвом, він є певним «зліпком» художньо-інтелектуальної

діяльності особистості. Ю Янь розглядає художньо-образні репрезентації як результат ментальних процеси, «...які дозволяють запам'ятовувати образи не лише завдяки безпосереднім засобам його створення, а й завдяки опосередкованим (аналогіям, асоціаціям)... «цей когнітивний процес напряду пов'язаний із ментальними репрезентаціями – уявними конструкціями, які формуються завдяки здатності людини до пізнання та збереження складної інформації у структурах досвіду» (Ю Янь, 2023, с. 97).

Якщо приймати когнітивний підхід як домінувальний у формуванні художньо-аналітичних умінь майбутнього викладача музичного мистецтва, зокрема в процесі роботи над виконанням творів, то слід враховувати атрибути мислення, які й створюють подібні «гештальти». «У випадку з практикою музикантів та їх аналітичною діяльністю мова йде про оперування певними знаками, символами, термінами, ремарками, усього, що у сукупності складає семіотичний ресурс музичної мови, тобто її знаковий ресурс, а також і семантичний ресурс, що пояснює значення тих або тих знаків, символів тощо» (Чи Синюй, 2023, с. 228).

Відповідно до зазначеного слід нагадати, що процес мислення, зокрема й образного, або творчого, або художнього (терміни різних концепцій та теорій), передбачає результатом осмислення інформація. Але динаміка його така, що передбачає переходи від свідомого до підсвідомого, інтелектуальні процеси в емоційному досвіді, наявність емоційного супроводу пізнання та осмислення (емоційний інтелект). Усе це є когніфікаційними діями, які обов'язково спираються на атрибути мислення, тобто на його операції, серед який аналізу надається головна роль. Саме результати аналізу спонукають до умовиводів, синтезуванню. Порівняння також передбачає процес аналізу щодо виявлення боків, що порівнюються; на основі цього й здійснюється і класифікація. Але задля здійснення таких операцій треба володіти мовою галузі знань, в межах якої активізовано пізнання, мислення та аналітичних дій. Щодо мистецтва, зокрема й музичного, такими атрибутами мислення, аналізу, оцінювання, синтезування, порівняння тощо у випадку з музичним

мистецтвом та художніми образами є елементи музичної та художньої мови в цілому.

Отже, семіотика мистецтва, яка містить у собі проблему знаків, їх смислу, тлумачення, стає методологічною основою формування художньо-аналітичних умінь, оскільки аналіз здійснюється саме у напрямку значення тих, або тих художніх знаків. За визначенням В. Шипа (2023), музична семантика – «і не чітко обмежений в своєму значенні термін, яким звичайно позначається те ж саме, зміст музичних знаків і текстів» (Шип, 2023, с.136).

На основі зазначеного вводимо перший науковий підхід, у межах якого поєднуємо два дієвих та аналітико-змістових напрямків: мислення та визначення смислу знаків музичного тексту, що координується з феноменом художності. Отже, передбачено певну бінарність підходу, яка «...пояснює інтелектуальний процес як такий та його вектор в конкретній мистецькій площині» - *когнітивно-семантичний підхід*. (Чи Синьюй, 2023, с. 228).

Відповідно до дослідження і формування художньо-аналітичних умінь він забезпечує методологічну основу таких практичних дій в освітньому процесі щодо художньо-аналітичних умінь, як: «...осмислення знаків музичної мови, їх значення, їх символізм, прояв у конкретних образах або художніх методах інтерпретування творів мистецтва (виконавське), або їх тлумачення (вербальне)» (Чи Синьюй, 2023, с. 228). Слід вказати, що певні знаки, символи застосовують різні науки, різні галузі знань. Щодо музичного мистецтва, то є ціла низка вербальних, тобто чітких смислових позначень, які називають ремарками, а є й певні знаки, які не несуть символічну роль, а виключно чітку, які треба сприймати однозначно. Це і знаки артикуляції, з знаки розміру,, довжини звуку тощо. Разом з тим, існують і достатньо складні знаки, які точніше беруть на себе функцію символів. Символ, за поясненнями С. Шипа (2023, с. 136) – «знак іконічного чи конвенціонального морфологічного типу, який має особливу семантичну якість», серед таких якостей музикознавець включає: «зв'язок зі своїм десигнатом, приймає «на себе» певні його властивості, серед яких емоційні та чуттєві коннотації. Саме

через це знак інколи набуває для особистості, що його сприймає певної цінності. С. Шип у якості прикладу наводить співвідношення ціннісного ставлення до хреста, як символу Ісус Христа (Шип, 2023, с. 136). Отже, працюючи з текстом, здобувач має визначати такі символи-знаки та аналізувати їх смисле навантаження. Музичний текст, як вказує С. Шип, це «... структура музично-звукової форми, елементи якої сприймаються, розуміються, розглядаються пояснюються як знаки» (Шип, 20223, с. 136). Виходячи з цього, логіка може працювати й в зворотному напрямі: є знак, який має певний символ, який відповідає за «шифрування» певного смислу, художньої ідеї твору.

Оскільки наше дослідження торкається художньо-аналітичних умінь, то й аналітичні дії переважно спрямовані на художній контекст таких знаків-символів. Саме через ідею художності актуалізується проблема аналізу засобів виразності, які позначаються певними знаками та налаштовують на художньо-інтерпретаційні пошуки їх матеріалізації. Знак-символ відіграє певну конотативну сутність, несе додаткове «...емоційне, образне оцінне значення...» (Шип, 2023, с. 134).

Варто вказати ще й на можливості художньо виразового потенціалу звучання кожного музичного інструменту, зокрема й духових інструментів. Гра на них передбачає аналітичні дії щодо можливостей інструмента тембрально відображати певні аспекти художнього образу.

З огляду на зазначене, доцільно ввести до методологічних засад формування художньо-аналітичних умінь відповідно до когнітивно-семантичного підходу два педагогічних принципи, які вказують на методичний аспект роботи над формуванням художньо-аналітичних умінь:

- цілеспрямоване застосування феномену музичного тексту, контексту і підтексту в роботі над твором;
- зосередження уваги на смислових ресурсів музичних знаків.

Обираючи другий науковий підхід, було взято до уваги встановлений факт наявності мотиваційно-методичного чинника. Він був обґрунтовано

теоретично та визначено попередньо в результаті аналізу практики і досвіду роботи поза межами освітнього процесу. Його наявність доведено прагненням здобувачів мати сформовану методичну компетентність, на що вказують результати досліджень Лю Сянь (2019) та Хе Їн (2023). Наші власні спостереження та спілкування із здобувачами також вказують на зацікавлене ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва мати змогу викладати або спів, або гру на музичному інструменті, хоча такі компетентності не передбачені освітньо-професійними програмами зі спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Ми вже вказували, що це «...виникає у разі чітких уявлень про майбутню професійну діяльність, яка у переважній більшості респондентів завжди уявляється в площині викладання улюбленого виду мистецтва (Чи Синьюй, 2023, с.229).

Обґрунтовуючи наступний науковий підхід переважно спираючись на дослідження Лю Сянь (2019), звернено увагу на поняття «методично-спрямована самореалізація». Дослідниця інтерпретує його як «...процес і результат умотивованого фахового зростання, змістовим наповненням якого є прагнення методичної досконалості, яка забезпечує самостійне, ефективне, мобільне та оригінальне рішення професійно-педагогічних завдань у музичному навчання» (Лю Сянь, 2019, с. 248).

Таким чином, наявність усвідомленої, чіткої мотивації на викладацьку діяльність, зокрема, викладання гри на музичному інструменті спонукає здобувачів до опанування методами роботи над тими або тими технічними складнощами. Разом з тим, важливо враховувати й завдання художнього розкриття образу під час виконання, що потребує оволодіння методами роботи саме над виразовими властивостями інструментів.

Слід вказати на те, що джерелом опанування таких методичних знань і компетентностей може бути як ознайомлення з методичною літературою, так і аналітичне ставлення до уроків гри на музичному інструменті під час навчання в університеті. Скажимо, навчання гри на кларнеті не може пройти поза увагою на методичних розробках К. Мюльберга (Мюльберг, 2002);

навчання гри на гоблої Є. Носирєва (Носирєв, 1971); методика навчання початківців гри на саксофоні Ян Яньчі (2018), методичні розробки А. Степанової (2020), теоретичні М. Крупєя (2014). Мають певний методичний потенціал дослідження з історичних аспектів гри на духових інструментах, зокрема й гри на саксофоні (Зотов, 2016; 2018).

Разом з тим, варто враховувати той факт, що інтенції до методичної діяльності, відповідної підготовки та набуття методичних умінь еволюціонують відповідно до потреб тих, хто навчається, а також відповідно до розвитку самого музичного мистецтва, музичних інструментів та репертуару до них. У здобувачів може «... виникати бажання засвоїти певний стиль, або через власне опанування певною технікою, досягти здатності методичного характеру: якісна самопідготовка та уміння навчити певним прийомам своїх учнів» (Чи Синьюй, 2023, с. 229).

З огляду на зазначене, актуальним стає визначальна роль рефлексійних процесів, які мають постійно супроводжувати здобувачів. Якщо не вистачає певної кількості методичних джерел для ознайомлення і розширення свого методичного досвіду, постійним джерелом є самі уроки гри на інструментах, зокрема й духових. Багато репертуару для духових інструментів може перекладати й сам викладач, або скористатися його оновленням в доробках інших музикантів. Спостережливість за вибором методів викладачем під час занять дозволяє створити власний фонд методичних прийомів, які відрефлексовані студентом на уроках та опрацьовані під час самостійної роботи.

На підставі зазначеного вводимо другий науковий підхід, який також мав бінарну методологічну властивість, а саме: *інтенціонально-рефлексійний підхід*. «Інтенції активізують прагнення охопити методичний аспект підготовки, в якому чинне місто належить саме вмінню різнобічного аналізу музичного твору та його художньої образності, а з іншого, рефлексія допоможе інтенсифікувати процес самопізнання та самопідготовки (Чи Синьюй, 2023, с. 229).

Відповідно до нього також обираємо два педагогічних принципи, які мають методичне спрямування. По-перше, підкреслюємо значення акцентуації уваги на пошук методичних засобів гри на тому, або тому музичному інструменті, орієнтацію в його художньо-технічних властивостях втілення образу. А по-друге, акцентуємо на проблемі самозабезпечення виконавського процесу з погляду його художньо-образних якостей. А це також передбачає рефлексію власних почуттів. На підставі зазначеного вводимо наступні педагогічні принципи:

- «акцентуація уваги на пошуку методичних засобів художнього втілення образу;
- методичного самозабезпечення на основі рефлексії власних виконавських і викладацьких можливостей» (Чи Синьуй, 2023, с.230).

Під час попередніх спостережень та теоретичних розвідок було встановлено чинник потреби художньо-творчому самовираженні. Художньо-творче самовираження може проявлятися як в методичному аспекті під час пошуку художньо-ілюстративного матеріалу, його аналізу і порівняння з образами і засобами оригінального твору. Тут здобувачі під час складання модулів методично-просвітницької роботи мають змогу знаходити вірші, виразно їх читати, наводити асоціації, образні аналогії тощо. Разом з тим, вони прагнуть і художньо-виконавського самовираження. Але лише у такому випадку, коли не мають труднощів технічного володіння інструментом.

Отже, йдеться не про методичний аспект самореалізації, а про творчість, про творчу самореалізацію та художньо-творче самовираження, «...пошук виконавського стилю, іміджу, своєї художньо-творчої унікальності» (Чи Синьуй, 2023, с. 230). Враховуючи, що творчість завжди унікальна та індивідуальна, то й рівень і якість прояву художнього самовираження буде різним у всіх здобувачів. Разом з тим, чинником для художньо-аналітичних умінь стає саме наявність потреби в такого виду самовираження. «Хто більш налаштований і здатний до репродуктивних методів викладання та виконання, але робить це дуже якісно, вправно. А хтось

спрямований на певні виконавські інновації, прагне досягти нових якостей в інтерпретації саме з художнього погляду на твір» (Там саме).

Якщо звернутися до гри на духових інструментах, то має значення здатність володіння специфічними акустичними властивостями самого інструменту. Один самій твір може звучати в плані акустики, інтонаційної виразовості дещо інакше. Інколи виконавці користуються можливостями інструменту, а інколи і власними можливостями, компенсаторікою, акторською грою, вкрапляють елементи художньо-мовного комунікативного характеру: нібито один інструмент спілкується з іншим, одна особа з іншою.

Досліджуючи феномен творчого самовираження Хуан Яцянь (2018) уточнює, що це «... процес реалізації власного художньо-творчого потенціалу...через усвідомлене експресивно-інтонаційне звукове втілення індивідуальних художньо-виконавських концепцій...» (Хуан Яцянь, 2018, с. 16). Дослідниця навіть вводить поняття «індивідуальна художньо-виконавська концепція» (там саме, с. 7). Ми погоджуємося з таким трактування художнього самовираження і за акцентуємо на тому, що виникнення такої концепції ґрунтується як на художньо-ментальному досвіді (Реброва, 2023), так і на ґрунтовному інтерпретаційному аналізі твору.

Сформованість або процес набуття художньо-ментального досвіду здійснюється на основі активності художнього мислення. На думку О. Ребрової «...художнє мислення є засобом творчого самовираження індивідуальності, феноменом духовно-практичного впливу на особистість (Дж. Гіфлорд, Л. Дорфман, Г. Ковальова, С. Раппопорт)» (Реброва, 2023, с. 95). В цьому процесі значення відіграють передумання свідомого і підсвідомого, а саме процес такого мислення об'єктивується і проявляється «...на стику усвідомлених знань та підсвідомих почуттів щодо художньо-творчих явищ» (Там саме). Задля активізації різноманітних асоціацій та інтеграції знань, що спонукають художнє мислення, варто залучати здобувачів до цінностей культури, різних історичних традицій, цінностей, що відображено у творах мистецтва. Це дозволяє «...зрозуміти та сприйняти

стереотипи, переконання, завдяки яким виникав художній образ та створювався твір. Творче осягнення сутності образу стимулюється завдяки асоціативній пам'яті, позасвідомим відчуттям-емоціям» (Реброва, 2023, с. 95). Образи обов'язково підлягають аналізу, наявність художньо-ментального досвіду (Реброва, 2023) та художньо-образних репрезентацій (Ю Янь, 2023) сприяє накопиченню атрибутів художньо-мовних, образних атрибутів, якими мислення оперує та які об'єктивуються під час різних видів інтерпретації творів. Оскільки цей процес індивідуальний, мислення і досвід індивідуальні, то й художнє самовираження супроводжує процес індивідуальної творчої інтерпретації.

Слід зауважити, що творчій розвиток виконавців нерідко спонукають їх до застосування різноманітної поліхудожності та інтеграційності. «Пошук творчого самовираження, зокрема в художній сфері завжди здійснюється в площині процесів інтегрованого характеру, оскільки саме на перетині засобів виразності різних видів мистецтва, або завдяки виникненню об'ємних, поліхудожніх уявлень виникають образи альтернативного звучання, акторської компенсаторики, тембральних знахідок, виразності інтонування тощо» (Чи Синьюй, 2023, с. 231).

На підставі зазначеного вводимо до методологічної бази дослідження останній важливий підхід: *інтегративно-творчий*. Він також має бінарність і характеризується тим, що відповідає домінувальній концепції міждисциплінарності. Остання характеризується пошуком зв'язків із споріднених галузей знань, а також і з більш складними процесами інтегрування, зокрема, таких як STEAM технологія. Нагадаємо, що це макро-проект, якій застосовується в багатьох розвинених країнах світу, якій має суто міждисциплінарний характер та проєктну траєкторію здійснення освітнього процесу (Чи Синьюй, 2023, с. 231).

Вважаємо, що процес дослідження і формування художньо-аналітичних умінь здійснюється і має подальшу траєкторію розвитку саме на перетині знань, отже, на основі міждисциплінарності. Водночас у грі на музичних

інструментах, зокрема духових, які вирізняються своєю темброво-акустичною природою та залежать від індивідуальних фізіологічних особливостей виконавця, вагомого значення набуває також поліхудожність як комплексне явище.

Скажимо, коли виникають ідеї звучання крику птахів, і це треба портретувати звуком духового інструменту. Коли треба у сучасному творі подати елементи старовини або старовинного інструменту, якій вже не має звучати в концертній залі або на записах. Є можливість ознайомитися з його звучанням або в музеях, або в приватних колекціях. Отже, художньо-аналітичний процес у цьому випадку ґрунтується саме на поліхудожності. На нашу думку, саме інтегративно-творчий підхід створює умови та спонукає до творчого художнього самовираження, пошуків засобів його реалізації.

Разом з тим, аналізу підлягає і результат того, що виходить. «Від того формується здатність змінювати напрацювання, шукати інші варіанти, знов їх оцінювати та оновлювати» (Чи Синьйой, 2023, с. 232).

Ураховуючи специфіку гри на духових інструментах, «специфіка яких характеризується тембральним розмаїттям та властивістю «портретувати», передавати звучання різних природних явищ та навіть голоси тварин, птахів та людини, ...виконавський процес на духових інструментах має свої перформативні властивості, зокрема й акторські» (Там саме).

У контексті зазначеного звертаємо увагу на концепцію науковців Л. Кондрацької, О. Ребрової та ін. (2021) щодо «художнього моделювання» (інгерентності, тобто узгодженості з середовищем; простоти і адекватності)». За рекомендацією науковців Л. Кондрацької, О. Ребрової та ін. таке моделювання стає своєрідною формою «арт-лабораторії самонавчання як творчості» (Kondratska, Rebrova, Nikolai, Martyniuk, Stepanova & Rebrova, 2021, p. 133). До цього ж, усі зазначені процеси вчені розглядають як ментальний акт, що потребує осмислення. (Чи Синьйой, 2023, с. 232).

З огляду на зазначене в межах інтеграційно-творчого підходу обрано два педагогічних принципи:

- «стимулювання міжвидових мистецьких асоціацій;
- розширення художнього кругозору на засадах жанрово-стильових поліхудожніх паралелей та полімодальних траєкторій сприйняття та уявлення» (Чи Синьйой, 2023, с. 232).

Таким чином, бачимо, що стратегія опрацювання чинників формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва надало змогу обрати актуальні наукові підходи та представити відповідно до них педагогічні принципи, що мають методичне спрямування.

2.2. Педагогічні умови і методи формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах

На основі аргументованої методології, яка представлена у підрозділі 2.1, що поєднує когнітивно-семантичний, інтенціонально-рефлексійний та інтеграційно-творчий підходи з відповідними принципами, було розроблено методичне забезпечення формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на духових інструментах. Стрижнева структура методичного забезпечення включала три основні етапи: семіотично-настановний, методико-пошуковий та художньо-ментальний. Кожен із цих етапів спрямований на поступове занурення здобувачів у процес інтерпретації музичного тексту, розвиток їхнього аналітичного мислення, а також формування виконавських стратегій, які базуються на усвідомленому художньому осмисленні твору.

Треба зазначити, що формування художньо-аналітичних умінь є багаторівневим процесом, який вимагає поступового занурення в механізми інтерпретації музичних творів. Це передбачає здатність до всебічного осмислення музичного тексту, його смислового навантаження та художньої цінності. Крім цього, виконавець повинен розуміти історичний і стильовий контекст створення твору, а також виразні можливості та асоціації, які можуть

виникати у слухачів. У цьому сенсі імпонує думка Ма Лінь, яка розглядає феномен сценічного образу піаніста, виокремлюючи його аналітичний вимір. Дослідниця підкреслює, що цей аспект ґрунтується на точності відображення нотного тексту, розкритті його семантичної складової, а також врахуванні параметрів часу, динамічного плану тощо (Ма Лінь, 2024, с. 138). Такий підхід узгоджується з концепцією художньо-аналітичних умінь, оскільки передбачає не лише технічну, а й змістову глибину виконавської інтерпретації.

Тотожну позицію висловлюють також І. Левицька та Т. Олійник, які наголошують, що «...індивідуальне трактування музичного твору у виконавській інтерпретації не повинно спотворювати авторського задуму й порушувати об'єктивну точність його відтворення» (Левицька, Олійник, 2025, с. 22). Автори справедливо звертають увагу на досягненні виконавцем «...оптимального балансу між власним творчим баченням і втіленням композиторської ідеї, що потребує високого рівня музичної культури, художнього смаку, а також аналітичного підходу до музичного тексту» (Левицька, Олійник, 2025).

Отже, формування художньо-аналітичних умінь не є ізольованим процесом, а відбувається в тісному зв'язку з розвитком загального музичного мислення, образного сприйняття, історико-культурної ерудиції та рефлексивних здібностей, що врешті-решт сприяє створенню цілісного сценічного образу виконавця.

Розглянемо більш детально систему взаємопов'язаних етапів, кожен з яких спрямований на розвиток окремих складових виконавської інтерпретації та формування художньо-аналітичних умінь здобувачів вищої освіти. Ці етапи базувались на певній логічній послідовності, де першим кроком було усвідомлення здобувачами важливості формування художньо-аналітичних умінь «...як ресурсу, який забезпечує якісну інтерпретацію творів на основі осмислених, усвідомлених музично-мовних атрибутів» (Чи Синьюй, 2024, с. 93). Другим кроком виокремлено актуалізацію «...художньо-образних уявлень, які стимулюють різноманітні смислові аналогії, асоціації з іншими

творами, з реаліями, які можуть бути озвучені, мати свій звуко-тембральний еквівалент» (Чи Синьйой, 2024, с. 93).

Так, перший етап - семіотично-настановний, передбачав усвідомлення здобувачами вищої освіти проблеми формування художньо-аналітичних умінь як невід'ємного ресурсу для якісної інтерпретації музичних творів. Для цього виконавцеві необхідно навчитися «читати» музичний текст не лише на рівні просто відтворення нотних знаків, а й у ширшому сенсі, що передбачає розуміння жанрових та стилістичних особливостей твору, специфіки творчої ідентичності композитора, жанрової приналежності, риторичної символіки, закладених в нотах.

Гра на духових інструментах вимагає особливого акценту на тембровій виразності та інтонаційних нюансах, що часто супроводжуються різноманітними художніми асоціаціями як з боку виконавця, так і слухачів. Проте, основою цього процесу є «...музичний текст із усіма знаками, термінами, ремарками, що мають власну символіку» (Чи Синьйой, 2024, с. 93). «Без розуміння всієї текстової атрибуції неможливо досягти якісної виконавської та вербальної (пояснювальної) інтерпретації твору» (Чи Синьйой, 2024, с. 93).

Цілком доречною є думка О. Вороновської, яка зазначає, що музичний текст виступає, з одного боку, цілісною знаковою системою, що кодує музичну інформацію, а з іншого – «...систему виникаючих на основі наявних у цій інформації смислів деяких позазнакових утворень, тобто музичних образів» (Вороновська, 2021, с. 26). Узагальнюючи, можна стверджувати, що музичний твір - це не лише сукупність знаків і символів, за допомогою яких фіксується музика, а й складна комунікативна структура, покликана передавати глибокі емоційно-образні змісти. Таким чином, інтерпретація музичного тексту вимагає не лише технічного прочитання, а й здатності до художнього осмислення, яке розкриває змістово-образну сутність твору.

Спираючись на дослідження Д. Вечер, зазначимо, що виконавський аналіз є комплексним явищем, що поєднує наукові, аналітичні та художні

аспекти діяльності музиканта. Він ґрунтується на синтезі теоретичних знань і виконавської практики, що забезпечує глибоке розуміння музичного твору та формування інтерпретаційної концепції. Однією з його ключових особливостей є інтеграція наукових підходів, зокрема теоретичних і історичних засад, які стосуються жанрово-стильових характеристик, естетичних принципів, психології творчості та механізмів художнього сприйняття. Такий синтез сприяє осмисленню об'єктивних параметрів музичного матеріалу та розширює виконавські можливості. Важливим аспектом виконавського аналізу є його зв'язок із практичною діяльністю. Теоретичні знання набувають художньої значущості в процесі їх опрацювання через індивідуальний виконавський досвід музиканта, а також у контексті традиційних інтерпретаційних підходів, що склалися у межах певних виконавських і педагогічних шкіл. Значну роль відіграє вивчення записів видатних музикантів, аналіз їхніх трактувань та особисті слухові спостереження. Особливого значення виконавський аналіз набуває під час роботи з творами сучасних композиторів, які ще не мають усталеного виконавського прочитання або перебувають на етапі становлення виконавської традиції. У таких випадках аналітична діяльність є ключовим чинником формування інтерпретаційного рішення, що поєднує індивідуальний творчий підхід із науково обґрунтованими методами аналізу (Вечер, 2006).

Безперечно, аналітична діяльність має ключове значення у процесі музичної інтерпретації. Саме завдяки глибокому осмисленню твору через різноманітні методи аналізу - зокрема диференційований, цілісний та герменевтичний - виконавець здобуває здатність глибоко проникнути в авторський задум. «Це дозволяє музиканту створити адекватну інтерпретацію, яка точно передає авторський задум та виявляє логіку і динаміку розвитку музичного образу» (Левицька, Осадча, 2025, с. 721). До того ж уважне аналітичне опрацювання твору сприяє виваженому застосуванню засобів виконавської виразності, роблячи виконання більш

емоційно насиченим, переконливим і художньо цілісним (Левицька, Осадча, 2025, с. 721).

У контексті вищезазначеного В. Соловйов слушно виокремлює певні характеристики роботи над музичним твором, які вирізняються: «суб'єктивним характером пізнавально-аналітичної діяльності»; «передуванням на перших етапах роботи технологічного освоєння нотного тексту глибокому освоєнню ідейно-художнього змісту»; «синкретичною цілісністю процесу виконавського освоєння нотного тексту та усвідомлення сутності художньої образності...» (Соловйов, 2017, с. 86).

А. Корто, наприклад, підкреслював, що перший етап роботи над музичним твором має базуватися на інтелектуальному осмисленні, що є основою для формування художньо-аналітичних умінь. Він рекомендував починати з письмового аналізу, оскільки це допомагає розширити уявлення про музичний образ, залучаючи різноманітні асоціації (Cortot, 1932).

Аналогічне міркування щодо етапів роботи над музичним твором знаходимо у Л. Заря. Автор констатує, що для глибокого розкриття художнього змісту твору необхідно здійснити детальний та всебічний аналіз. Важливо навчити студента здатності правильно оцінювати музику, розуміти її емоційний зміст і вірно передавати його під час виконання. Для більш чіткого усвідомлення емоційної структури твору, на думку Л. Заря, студенту буде корисно письмово зафіксувати основні емоційні аспекти композиції, навіть у загальному вигляді. Це допоможе йому краще уявити загальний емоційний контекст твору та точно визначити завдання для власного виконання (Заря, 2017, с. 185).

Подібну думку висловлює і А. Михалюк, яка пропонує виконувати «...творче завдання у вигляді письмового складання виконавсько-педагогічної анотації до музичних творів із власного репертуару» (Михалюк, 2023, с. 64). Дослідниця визначає низку вимог щодо такої анотації, зокрема:

- «правильність жанрово-стильової характеристики музичного твору»;
- «взаємозумовленість емоційно-образного змісту твору й

стилевідповідних виражально-технічних прийомів виконання»;

- «вміння передбачати можливі труднощі в процесі роботи над музичним твором й віднаходити шляхи їх подолання»;

- «творчий підхід до досягнення авторського задуму»;

- «педагогічно обґрунтовані рекомендації щодо виконавської інтерпретації твору» (Михалюк, 2023, с. 64).

Дійсно, така методика активізує слухове сприйняття, допомагаючи не тільки зрозуміти звукову палітру, стилістичні особливості та художній зміст твору, але й розвиває здатність бачити музичний текст як інструмент для втілення інтерпретаційних рішень виконавця. Власне, в процесі роботи над музичним твором здобувач повинен вміти не лише аналізувати нотний текст, звертаючи увагу на штрихи, динаміку та фразування, але й знаходити художні елементи, які визначають характер твору. Він повинен вміти розпізнавати характерні риси стилю композитора та розуміти, як ці риси впливають на інтерпретацію твору, а також усвідомлювати роль асоціацій у створенні художнього образу. Важливо також розглядати твір не ізольовано, а у взаємозв'язку з іншими мистецькими формами («синтез мистецтв»), такими як література, живопис, театр тощо, що сприяє розвитку багатогранного художнього сприйняття.

Спираючись на дослідження Л. Лимаренко, звернемо увагу на аналіз змісту поняття «синтез мистецтв». Згідно з думкою дослідниці, це складний процес, який полягає в об'єднанні різних форм мистецтва в межах одного художнього твору, утворюючи органічну єдність, що розкриває нові властивості кожного з видів мистецтва, що входять до його складу. Взаємодія мистецтв передбачає створення єдиного художнього продукту, в якому компоненти зберігають відносну самостійність, а також свою мову (в нашому випадку музичну) та культурні коди. Однак вони набувають нових художніх значень, підпорядковуючись загальному ідейному задуму твору. Результатом цього процесу є створення цілісного художнього продукту, що є новим рівнем «художньо-синтетичної реальності», яка відтворює дійсність через єдину

художню концепцію. Таким чином, «синтез мистецтв реалізується в єдиному художньому образі або системі образів, об'єднаних єдністю стилю, задумом виконання, але, створених за законами різних видів мистецтва» (Лимаренко, 2016).

Так, на цьому етапі закладається основа для розуміння того, що музичний текст є не самодостатнім, а лише інструментом для вираження художніх ідей, і здобувач повинен навчитися переконливо інтерпретувати цей звуковий матеріал у контексті загальної художньої концепції.

У цьому випадку доречною є думка Л. Гордійчук та Н. Цейко, які вважають, що під час першого прочитання твору на інструменті студент формує загальне враження про художній зміст через сприйняття його структури, аналіз фактури, метроритмічних особливостей, аплікатурних формул і виконавських штрихів. Цей етап дозволяє розкрити початкову інтерпретаційну концепцію, яка відповідає стилістичним, жанровим і формотворчим ознакам твору. Перше знайомство з музикою триває коротко, але дає основу для переходу до більш глибокого розбору тексту, що включає вдумливе вивчення і точне виконання всіх авторських вказівок (Гордійчук, Цейко, 2022, с. 10). Дійсно, на цьому етапі важливо не лише усвідомити основні технічні аспекти, а й проникнути в емоційну атмосферу твору, адже початкове сприйняття закладає фундамент для подальшого глибшого осмислення музичного тексту. Поступово, через детальне вивчення, студенти вчаться виявляти нюанси, які дозволяють виразити індивідуальний підхід до інтерпретації, адже кожен твір несе в собі унікальну художню цінність, що розкривається в процесі виконання.

Другий етап – методико-пошуковий, спрямований на досягнення засобів, які дозволяють досягти звукової матеріалізації художнього образу, тобто його художньо-виконавського втілення через індивідуальну техніку звуковидобування та інтерпретаційні прийоми. Цей процес вимагає від студентів методичної самостійності, творчого підходу до вибору виконавських засобів та критичного ставлення до власного виконання.

Великого значення також набуває володіння акустичними можливостями інструмента, адже саме вони визначають межі виконавського вираження. Методико-пошуковий етап є ключовим у втіленні інтерпретаційної концепції виконавця. Саме тут відбувається глибоке занурення в агогічні та динамічні аспекти, штрихову диференціацію, артикуляційну точність, а також тембрально-фактурну організацію звукового простору. Комплексний аналіз акустичних параметрів інструмента, порівняння власної гри з референтними зразками та усвідомлення художньо-виразного потенціалу твору сприяють виробленню цілісного виконавського задуму, що відповідає стилістичним особливостям музичного твору.

Тобто, на цьому етапі інтерпретаційної роботи студент переходить до практичного втілення художнього задуму, здійснюючи добір виконавських засобів, які здатні надати уявному образу конкретної звукової форми (Чи Синьйой, 2024, с. 93). Значну роль у цьому процесі відіграють індивідуальні виконавські можливості, зокрема рівень володіння акустичними особливостями духових інструментів. На методико-пошуковому етапі художньо-аналітичні вміння набувають методичної функції: студент активно застосовує їх «...для пошуку шляхів подолання труднощів та досягнення бажаного звучання інструмента» (Чи Синьйой, 2024, с. 93). Крім цього, аналітична робота, яка проводиться у взаємодії з викладачем, поступово трансформується в самостійне дослідження виконавських можливостей щодо втілення художнього образу. Оскільки гра на духових інструментах потребує високого рівня фізіологічної активності, виконавець має не лише прислухатися до порад педагога, а й навчитися усвідомлювати внутрішні відчуття та оцінювати їх з позиції художньої доцільності, що стає основою його професійного саморозвитку (Чи Синьйой, 2024, с. 93).

Третій етап - художньо-ментальний, пов'язаний із конструюванням цілісної концепції музичного твору на основі набутого досвіду та сформованих умінь і навичок. В цьому випадку суголосні з думкою О. Ребрової, що «художня інтерпретація творів є результатом набутого

художнього – ментального досвіду...» (Реброва, 2023, с. 141). Тобто, саме на цьому етапі музикант більше не обмежується аналізом окремих елементів твору, а сприймає його як цілісну художню концепцію. Особливе значення має інтуїтивне відчуття музики, здатність передбачати її розвиток і створювати унікальну інтерпретацію. Дійсно, «інтерпретація художніх творів – вищий рівень творчої діяльності, з яким зв'язують розуміння та відтворення художніх образів в процесі їх виконання» (Реброва, 2023, с. 123). В. Гура також справедливо зазначає, що інтерпретація «...має загальні універсальні закони тлумачення, дешифрування нотного тексту та їх виконання» (Гура, 2023, с. 102). На такому наголошують і О. Щолокова, Н. Мозгальова та І. Барановська. Дослідники вважають, що «інтерпретація музичних творів дозволяє виконавцю здійснювати художній діалог з автором музичного твору, глибоко зрозуміти художньо-образний задум та творчо його відтворити у власному виконанні» (Щолокова, Мозгальова, Барановська, 2019, с. 156).

На цьому етапі відбувається формування виконавської індивідуальності, що ґрунтується на гармонійному поєднанні технічної майстерності, творчої свободи та художньо-аналітичного осмислення музичного твору. У цьому контексті важливо спрямовувати увагу студентів на не лише механічне відтворювання нотного тексту, а й на те, щоб наповнювати його глибоким змістом, вибудовуючи інтерпретацію, що відображає особистісне бачення виконавця. Ключовим аспектом є розвиток чутливості до динамічних нюансів, штрихових особливостей, тембральних змін і фактурної організації твору. Це дозволяє музиканту відчувати звукову палітру у всій її багатогранності та знайти оптимальний спосіб втілення авторського задуму. Не менш важливим є критичний підхід до власного виконання, що передбачає постійний самоаналіз і здатність оцінювати не лише технічну сторону, а й виразність звучання, баланс між емоційністю та структурною ясністю. У цьому контексті рефлексія над змістом твору відіграє визначальну роль: музикант не просто виконує твір, а проживає його, розкриваючи внутрішню драматургію, смислові акценти та стильові особливості. Тобто, цей етап є не лише процесом технічного

вдосконалення, а й шляхом до глибокого художнього самовираження, що дозволяє виконавцеві створювати цілісні, яскраві та переконливі інтерпретації.

Таким чином, кожен етап цього процесу має свої важливі завдання. Перший спрямований на глибоке усвідомлення музичного тексту та його семантичного змісту. Другий зосереджується на пошуку оптимальних методичних засобів для виразної та автентичної інтерпретації. Третій стає кульмінацією, коли відбувається творче осмислення, наповнене індивідуальним художнім баченням виконавця. Саме гармонійне поєднання цих етапів формує цілісне виконавське мислення, що виходить за межі механічного відтворення нотного тексту. У цьому сенсі справжній музикант – це не лише майстерний інструменталіст, а й тонкий аналітик, здатний проникнути у внутрішній світ твору. Виконавська зрілість виявляється у вмінні перетворювати музику на живий художній вислів, передаючи через неї не просто звуки, а емоції, смисли та ідеї. Лише тоді виконання набуває справжньої художньої глибини, стаючи не просто відтворенням, а самостійним мистецьким висловом.

Далі перейдемо до розгляду педагогічних умов, які обиралися відповідно до змісту кожного етапу, що дозволяло максимально ефективно підтримувати процес формування художньо-аналітичних умінь.

На першому етапі було впроваджено педагогічну умову, що передбачає активізацію комплексу аналітичної діяльності в роботі над музичним твором (Чи Синьйой, 2024, с. 93). Ця умова є важливою, оскільки саме аналітичний підхід дозволяє майбутнім виконавцям не лише правильно відтворювати нотний текст, а й осмислювати його з погляду художньо-образної виразності, стилістичних особливостей і технічних можливостей інструмента.

Н. Соболев у своєму дослідженні наголошує, що саме активізація музично-аналітичної діяльності «...сприятиме актуалізації знань майбутніх учителів музики про художні явища, формування у них цілісного ставлення до музичних творів, осмислення художніх процесів та формування у студентів

аналітичних умінь» (Соболь, 2016, с. 114).

Суголосні з думкою дослідниці, що основою аналітичної діяльності особистості є її здатність ефективно застосовувати різноманітні логічні операції мислення, такі як аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, абстрагування та конкретизація. Ці когнітивні процеси становлять важливі інструменти для глибокого розуміння та інтерпретації інформації. Враховуючи це, активізація аналітичних та пізнавальних процесів у студентів створює підґрунтя для формування індивідуальних суджень, концептів і умовиводів, які є результатом їхнього особистісного сприйняття та оцінки музичних творів. Важливо зазначити, що в процесі такої активної діяльності студенти не тільки засвоюють знання, а й розвивають власні інтерпретаційні вміння, що дозволяє їм виражати індивідуальний підхід до творів мистецтва. Таким чином, аналітична діяльність стає не лише технічним інструментом, а й творчим процесом, що сприяє розвитку власного музично-художнього бачення та формує художньо-сміслову позицію студента (Соболь, 2016, с. 115).

На думку З. Стукаленко (Стукаленко, 2012), аналітичний підхід до музичного твору є невід'ємною складовою професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва. Вона підкреслює, що ґрунтовне осмислення структури, художніх особливостей та стилістичних характеристик музики не лише сприяє розвитку виконавської майстерності, а й формує здатність до вербальної інтерпретації творів. Це, у свою чергу, забезпечує ефективне керування процесом аналітичного слухання, стимулює здобувачів до глибшого сприйняття музичного матеріалу та сприяє розвитку їхніх творчих здібностей. Дослідниця також наголошує, що історичний і стилістичний аналіз відіграють важливу роль у формуванні музично-аналітичного мислення студентів. Саме через ознайомлення з контекстом створення твору, особливостями епохи, композиторським стилем, засобами музичної виразності та жанровими особливостями здобувачі можуть усвідомлено підійти до інтерпретації твору, розкрити його драматургію та

смісловий контекст. Більше того, систематичне застосування аналітичного методу в інструментальній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва сприяє формуванню їхньої методичної компетентності. Вони вчаться не лише самостійно аналізувати музичний текст, але й вибудовувати ефективні шляхи донесення його змісту до учнів, використовуючи різні методи роботи – від стилістичних порівнянь до моделювання художніх образів. Таким чином, музично-аналітична діяльність стає основою для розвитку не лише виконавських умінь і навичок, а й педагогічної майстерності (Стукаленко, 2012).

Виникає питання щодо всебічного аналізу музичного твору, з якого починається розбір його структури та елементів музичної мови, що дозволяє формувати комплексний підхід до його інтерпретації. Особливо важливою є увага до взаємозв'язку різних параметрів музичної виразності, адже саме вони визначають характер твору та його загальну драматургію.

Так, зазначимо, що аналітична діяльність у процесі роботи над музичним твором є багаторівневою та охоплює різні аспекти музичної форми, драматургії та технічних особливостей виконання. Вона розглядається як двошаровий процес: перший – техніко-структурний аналіз (аналіз засобів музичної виразності; аналіз композиційної будови твору та її впливу на загальну виконавську концепцію; виявлення технічних складнощів і вироблення стратегій їх подолання, аналіз метро-ритмічної структури як основи художньої виразності твору), другий – художньо-образне осмислення (аналіз фразування та його художньої функції; визначення драматургічної логіки твору та взаємозв'язку його тематичних елементів; дослідження тембрових особливостей звучання в контексті виразності інструмента; вивчення динамічних кліше, які сприяють розкриттю музичного образу; аналіз темпо-ритмічної організації як засобу передачі емоційних станів) (Чи Синьйой, 2024, с. 93).

Але виконавський аналіз музичного твору не обмежується лише суто технічними параметрами, а передбачає розширення художнього мислення

здобувачів. Під час впровадження першої педагогічної умови всі види аналізу є важливими та необхідними. Водночас певні аналітичні елементи будуть повторюватися й на наступних етапах, набуваючи точності й деталізації завдяки поглибленому зануренню в драматургію твору. Це дозволяє розширити розуміння музичної структури, що в свою чергу сприяє більш глибокій інтерпретації (Чи Синьйой, 2024, с. 93).

Таким чином, кожен наступний етап аналізу розширює горизонти художнього осмислення твору, поступово вибудовуючи цілісну виконавську концепцію. Завдяки систематичному зануренню в музичний текст студент набуває не лише технічної впевненості, а й здатності передавати його глибину, емоційну насиченість і стилістичну виразність. Це дозволяє сформувати інтерпретаційну концепцію, яка не просто відтворює ноти, а наповнює їх живим, багатогранним змістом, перетворюючи виконання на мистецтво глибокого вираження.

Запровадження цієї педагогічної умови є основоположним етапом формування виконавської майстерності. Саме в цей період здобувачі починають усвідомлювати, що робота над твором – це не лише механічне засвоєння нотного тексту, а й активний пошук художньо-інтерпретаційних рішень.

Важливо розуміти, що аналітична діяльність не завершується після першого розбору твору. Вона продовжується протягом усього періоду його вивчення, поступово заглиблюючись у деталі та збагачуючи виконавську концепцію. Кожен етап опрацювання твору приносить нові нюанси: на початковому рівні аналіз спрямований на загальне ознайомлення з текстом, розуміння його структури та основних художніх і технічних завдань. На більш поглибленому рівні досліджується зв'язок між окремими елементами твору, формується виконавська інтерпретація, відбувається усвідомлення тонкощів музичної драматургії. На фінальному етапі аналіз перетворюється на засіб творчого самовираження, що дозволяє виконавцеві створити індивідуальну концепцію виконання.

Так, перша педагогічна умова – «активізація комплексу аналітичної діяльності в роботі над музичним твором» – може бути реалізована через низку методів (Чи Синьйой, 2024, с. 94). Зокрема, метод «абстрагування від цілісного аналізу твору з метою детального розгляду окремих аспектів» дозволяє не лише зосередитися на окремих елементах музичної мови, а й поглибити розуміння їхньої функціональної ролі в загальній драматургії твору. Це передбачає послідовне вивчення ключових структурних компонентів – мелодики, ритмічної організації, гармонічної основи, фактури, тембрової специфіки, динаміки тощо. Особливо актуальним такий метод є у навчанні гри на духових інструментах, де виконавська точність прямо залежить від уміння керувати диханням, артикуляцією, динамічними контрастами та інтонаційною чистотою. Так, наприклад, виокремлення ритмічної складової музичного твору дає можливість глибше опрацювати складні метричні структури, узгодити ритм із дихальними фразами, що формує основи метроритмічного чуття. Аналогічно, окреме опрацювання динамічного плану твору, тембрової палітри, агогічних відхилень, фактурних і артикуляційних особливостей, штрихового різноманіття та відтінків дозволяє досягти точнішої передачі музичного образу, не втрачаючи при цьому технічної досконалості та звукової виразності.

Однак, слід зазначити, що ефективне застосування цього методу вимагає не механічного розділення музичної тканини, а осмисленого і цілеспрямованого вивчення кожного елемента з подальшим інтегруванням в єдину виконавську концепцію. На такому наголошує і Н. Лаврентьєва, яка пише, що «виконавський аналіз передбачає розвиток уміння узагальнювати одержані знання в цілісні структури, розглядати побудову всіх компонентів музичної тканини не ізольовано, а в тісному взаємозв'язку один з одним» (Лаврентьєва, 2016, с. 167). Суголосні з авторкою, що «саме взаємозв'язок і смислова впорядкованість усіх елементів музичного твору дає можливість безпомилково визначати етапи і прийоми виконавської реалізації...» (Лаврентьєва, 2016, с. 167). Викликає інтерес дослідження О. Бухнієвої та

В. Сердюченко, які досліджують процес художньої інтерпретації музики. Так, дослідники виокремлюють етап, які називають «інтерпретаторський аналіз тексту». На думку науковців, такий аналіз «...являє собою комплексне дослідження стилю, форми, музично-мовних засобів, а також ролі кожного з елементів музичного тексту окремо та взаємодії, спрямоване на створення власної концепції...» (Бухнієва, Сердюченко, 2024, с. 56). Сутність інтерпретаторського аналізу, на думку авторів, полягає в тому, щоб через повне занурення в авторський текст знайти власне розуміння художнього задуму композитора, адже цей текст є частиною певної культурної традиції (Бухнієва, Сердюченко, 2024, с. 56).

Таким чином, метод абстрагування сприяє усвідомленню ролі кожного структурного елемента у формотворенні, що, у свою чергу, забезпечує цілісність і художню переконливість виконавської інтерпретації.

Наступний метод – «синтезування результатів різних видів аналізу» – спрямований на об'єднання окремих аспектів музичного твору в єдину цілісну концепцію. Для цього необхідно здійснити попередній аналіз твору з різних точок зору, зокрема: структурного, музично-теоретичного, технічного та емоційно-виразового. Зокрема, формально-структурний аналіз дає змогу визначити основні частини твору, їх внутрішню структуру та логічні зв'язки. Музично-теоретичний аналіз зосереджується на вивченні гармонійних та мелодійних елементів твору, що забезпечує необхідне теоретичне підґрунтя для інтерпретації його змісту. Технічний аналіз, своєю чергою, дозволяє виокремити складні виконавські моменти, що вимагають особливої уваги. Емоційно-виразовий аналіз фокусується на пошуку емоційного забарвлення твору, його динамічних варіацій та інтерпретаційних особливостях. Після цього важливо синтезувати їх результати, встановлюючи взаємозв'язки між різними елементами твору. Таким чином, метод синтезування результатів різних видів аналізу сприяє формуванню комплексного розуміння твору. Тобто формується художньо цілісне виконання, в якому кожен елемент сприяє розкриттю загальної драматургії твору.

Крім того, важливим методом є «зіставлення результатів різних видів аналізу», що сприяє більш глибокому усвідомленню їх взаємозв'язків та взаємодії. Цей метод відкриває можливість глибше розкривати музичну семантику твору, дозволяючи краще зрозуміти той образ, який він передає, і виявити його емоційно-художнє наповнення. Завдяки цьому студент може не лише оцінити технічні аспекти виконання, але й глибше проникнути у художній зміст музичного твору.

Беручи до уваги вищевикладене зазначимо, що для реалізації цих методів можуть застосовуватись різноманітні аналітичні завдання з нотним текстом, що дозволять студентам глибше зануритись у кожен етап аналізу. Це можуть бути завдання на визначення фактурних і ритмічних особливостей, аналіз гармонійних структур, вивчення динамічних і артикуляційних позначок, а також виявлення інтерпретаційних нюансів, що допомагають створити багатогранне уявлення про твір (Чи Синьуй, 2024, с. 94). Отже, застосування цих методів дозволить здобувачам усвідомити важливість аналітичного підходу до роботи над музичним твором, а також буде сприяти розвитку їхньої виконавської самостійності.

На другому, методично-пошуковому етапі впроваджувалась педагогічна умова «стимулювання методичної самостійності та художньо-аналітичної ефективності в процесі навчання творів для духових інструментів», яка актуалізувала не лише оволодіння технічними прийомами, а й самостійність прийняття інтерпретаційних рішень, глибоке аналізування музичного тексту (Чи Синьуй, 2024, с. 94).

Насамперед, спираючись на дослідження В. Бурназової, потрактуємо виконавську самостійність майбутніх учителів музичного мистецтва як «...набуту їх інтегральну здатність до високої результативності відтворення необхідної інформації на основі творчого втілення у процес інструментальної діяльності власної самостійно сформованої оригінальної інтерпретаційної моделі музичних творів» (Бурназова, 2010, с. 173).

Викликає інтерес дослідження Т. Раструби щодо особливостей

організації самостійної роботи здобувачів вищої мистецької освіти. Як відомо, самостійна робота студентів закладів вищої мистецької освіти є ключовим елементом їх професійного розвитку, який сприяє формуванню необхідних фахових компетентностей. Ефективність такої роботи безпосередньо залежить від кількох основних чинників, кожен з яких має велике значення для успішного засвоєння навчального матеріалу та розвитку виконавських і педагогічних умінь. По-перше, самомотивація студента, що є внутрішнім стимулом для самостійного навчання і саморозвитку. По-друге, управління часом, що є необхідним для організації самостійної роботи. Авторка справедливо наголошує, що вміння правильно розподіляти час між навчанням, практикою, репетиціями та відпочинком сприяє збереженню високої продуктивності й запобігає перевантаженню. Третім важливим чинником є цілеспрямованість і правильне визначення навчальних цілей. Чітке формулювання завдань допомагає студентам орієнтуватись у своїй діяльності та спрямовувати зусилля на досягнення бажаних результатів. Особливої уваги заслуговує також постійна практика, яка є невід'ємною частиною самостійної роботи студента. Регулярні заняття та самостійна робота над музичними творами дозволяють поглибити розуміння матеріалу і краще підготуватися до майбутніх виступів. Самоосвіта також є важливою складовою самостійної роботи, яка включає вивчення нових творів, освоєння сучасних технік, участь у майстер-класах, конкурсах тощо. Це дає їм можливість активно взаємодіяти з іншими учасниками мистецького простору і обмінюватись досвідом. Самоорганізація є ще одним важливим аспектом, що визначає успіх самостійної роботи. Нарешті, наявність професійного керівництва та підтримки в складні моменти може допомогти студентам подолати труднощі, зберегти мотивацію та досягти бажаних результатів у навчанні (Раструба, 2023, с. 45-46).

Вищезазначене дозволяє стверджувати, що самостійна методична робота музиканта є запорукою його професійного розвитку. Виконавець повинен мати чітке уявлення про власні фізіологічні особливості – роботу

дихального апарату, артикуляційних механізмів, координацію м'язів – і відповідно налаштовувати їх для досягнення оптимального звучання. Навчання гри на духових інструментах неможливе без усвідомленого контролю над технічними та виразовими аспектами виконання, що вимагає постійної аналітичної діяльності. Методична самостійність також забезпечує здатність студента адаптуватися до різних музичних стилів, інтерпретаційних традицій, а також самостійно обирати найбільш ефективні способи роботи над музичним твором. Це передбачає вміння самостійно аналізувати труднощі у виконанні та знаходити шляхи їх подолання; використання різних підходів до технічного вдосконалення, таких як цілеспрямована робота над звуковидобуванням, артикуляцією, диханням; розвиток здатності до самоконтролю через аудіо- та відеофіксацію власного виконання та його подальший аналіз; опанування навичок швидкого коригування виконавських помилок тощо.

Дійсно, виконавець-духовик «...відчуває свій анатомо-фізіологічний апарат і налаштовує його на виконання тих або тих художньо-інтерпретаційних завдань» (Чи Синьуй, 2024, с. 94). Саме методична самостійність «...надає змогу мобільно використовувати різноманітні види аналізу з огляду на власні потреби» (Там само, с. 94). У процесі інтерпретації особливої ваги набуває пошук компенсаторних виконавських засобів, зокрема у ситуаціях, що вимагають посиленого артистизму чи виразного передавання тонких комунікативних нюансів. Одним із прикладів є використання дихання не лише як технічного елемента виконавської діяльності, а як повноцінного художнього засобу виразності. Це неможливе без залучення різноманітних аналітичних процедур, спрямованих на осмислення виконавських завдань у межах роботи з музичним текстом (Чи Синьуй, 2024, с. 94).

Стає очевидним, що одним із найважливіших елементів методичної самостійності є здатність до глибокого художньо-аналітичного осмислення музичного твору. Це включає виконавський аналіз музичного тексту, який сприяє не лише технічному освоєнню, а й розкриттю художнього змісту твору,

а саме:

- структурний аналіз – визначення форми твору, його тематичних взаємозв'язків, кульмінаційних точок, симетрії та асиметрії у побудові музичного матеріалу;
- аналіз засобів музичної виразності – вивчення особливостей мелодики, гармонії, ритму, тембру, що сприяє розумінню стилю та характеру твору;
- аналіз технічно-виконавських аспектів – виявлення специфічних виконавських труднощів та пошук ефективних шляхів їх подолання через варіювання артикуляції, штрихів, дихальних прийомів тощо;
- драматургічний аналіз – розгляд логіки художнього розвитку музичного твору, його емоційного наповнення, виявлення зв'язків між структурними елементами та їхнім художнім змістом (Fuks, Fadle, 2002).

Аналітична діяльність виконавця не є статичною – вона повинна розвиватися у процесі роботи над твором, поглиблюючись на кожному етапі підготовки. Наприклад, у процесі інтерпретації музичних творів можуть виникати ситуації, коли необхідно знайти альтернативні технічні рішення для досягнення потрібного художнього ефекту. Це може стосуватися: використання дихання не тільки як фізіологічного процесу, а й як засобу художнього вираження (створення ефекту поступового затухання звуку через зміну інтенсивності дихального потоку); варіювання штрихів та артикуляції для передачі потрібного емоційного стану; використання тембрових контрастів для підсилення драматургічної виразності музичного матеріалу (Gibbs, 2016). Компенсаторні механізми можуть застосовуватися і в тих випадках, коли фізіологічні або технічні аспекти гри на духовому інструменті створюють певні обмеження. Наприклад, виконавець може використовувати зміну аплікатури для полегшення технічних пасажів або змінювати спосіб звуковидобування, щоб досягти необхідного кольору звучання.

Хоча формування методичної самостійності передбачає значний рівень автономії студента, роль викладача залишається надзвичайно важливою. Саме викладач виконує функцію координатора, спрямовуючи виконавську

діяльність студента і надаючи йому інструменти для самостійного аналізу та прийняття рішень. Це може здійснюватися за допомогою постановки творчих завдань, що вимагають нестандартного підходу до аналізу музичного тексту та пошуку виконавських рішень; проведення відкритих дискусій, у яких студент самостійно аргументує власні інтерпретаційні рішення; використання порівняльного аналізу різних виконавських версій одного твору для усвідомлення різних підходів до його трактування; впровадження рефлексивних методик, коли студент самостійно оцінює власне виконання та визначає його сильні й слабкі сторони.

Розглянемо методи реалізації зазначеної педагогічної умови (Чи Синьйой, 2024, с. 94). Одним із найбільш ефективних методів є «самооцінювання, зокрема після перегляду відеозапису власного виконання». Цей метод дозволяє студентам здійснити критичний аналіз свого виступу, усвідомити як сильні, так і слабкі сторони, а також визначити напрямки для подальшого вдосконалення. Відеозапис стає незамінним інструментом для самоаналізу, оскільки він забезпечує об'єктивну оцінку кожного елемента виконання, дозволяючи детально розглянути такі важливі аспекти, як артикуляція, динаміка, темп і відповідність задуму композиції. Крім того, відеофіксування дозволяє виявити ті моменти, які можуть бути неочевидними під час безпосереднього виконання, надаючи можливість оцінити власну гру з відстані й побачити деталі, які в реальному часі можуть бути непомітні.

«Методична самореферентність, яка передбачає озвучування результатів самоаналізу виконання та застосування власних ресурсів» для подальшого вдосконалення (Чи Синьйой, 2024, с. 94). Це включає в себе чітке формулювання проблем, які виникають під час виконання та визначення шляхів їх подолання. З погляду психології, «референтність (від лат. *referens* (*referentis*) - що повідомляє) - відношення значимості, що пов'язує суб'єкта з іншою людиною або групою осіб» (Шапар, 2007, с. 424). У свою чергу, самореферентність можна визначити як процес усвідомлення унікальності свого буття та неповторності особистісних рис. Це внутрішнє повідомлення,

яке індивід формує для себе, намагаючись осмислити, хто він є і що є його власним, з урахуванням належності до соціальної реальності, що виявляється через конкретні життєві ситуації (Ренке, 2009, с. 329). Отже, можна припустити, що самореферентність виконавця полягає в його здатності усвідомлювати себе не лише як посередника між авторським задумом та слухачем, а й як активного учасника художнього процесу, який постійно здійснює переосмислення своєї власної інтерпретації.

Означений метод спрямований на формування у майбутніх учителів музичного мистецтва здатності до самостійного аналізу та інтерпретації музичних творів, що ґрунтуються як на власному художньому досвіді, так і на розумінні методичних підходів, які сприяють їхньому становленню і як виконавців, і як майбутніх учителів. Важливим аспектом реалізації цього методу є активне залучення студентів до процесу рефлексії над власними виконавськими та педагогічними стратегіями. Це дозволяє майбутнім учителям не лише освоювати методичні підходи, а й адаптувати їх до індивідуальних потреб своїх учнів. Реалізація цього методу в освітньому процесі може відбуватися через кілька етапів. Перший етап - це аналіз та осмислення музичного твору, під час якого студенти здійснюють детальний розбір його композиційної структури, ритмічних особливостей, гармонії та емоційної виразності. На другому етапі - розвиток інтерпретаційних навичок, де студенти формують власне сприйняття твору та застосовують методичні підходи для створення інтерпретаційних концепцій. Це включає роботу над технічними аспектами виконання, розробку інтонаційної виразності, а також використання різних стилістичних засобів для передачі змісту твору. Третій етап - методична саморефлексія. На цьому етапі студенти вчаться оцінювати ефективність застосування власних методів і стратегій, обговорюючи їх з викладачем і одногрупниками, а також апробуючи їх на педагогічній практиці. Крім того, реалізація методу передбачає створення інтерактивного освітнього середовища, в якому студенти мають можливість обмінюватися досвідом, обговорювати свої інтерпретації і слухати різні точки зору на виконання

одного й того ж твору. Це сприяє розвитку критичного мислення та здатності адаптувати методичні підходи в залежності від контексту навчання і потреб учнів.

Таким чином, застосування методу синтезування результатів різних видів аналізу в поєднанні з методичною самореферентністю дозволяє студентам не лише формувати цілісне розуміння музичних творів, а й розвивати необхідні педагогічні та виконавські навички, що сприяють їхньому професійному зростанню та здатності до самостійної творчої діяльності.

«Метод налаштування виконавського апарату та пошуку цікавих результатів художньо-аналітичної роботи» є важливою складовою процесу підготовки музиканта (Чи Синьуй, 2024, с. 94). Він передбачає кілька етапів, які взаємодіють і доповнюють один одного, сприяючи вдосконаленню технічних та художніх аспектів виконання. На першому етапі налаштування виконавського апарату здійснюється через фізичну підготовку та корекцію пози. Фізичні вправи допомагають розігріти м'язи, зняти напругу і налаштувати тіло до роботи з інструментом, забезпечуючи комфорт і зручність під час гри. Особлива увага приділяється правильному положенню рук, пальців та кистей, що дозволяє уникнути перенапруження та забезпечити точність виконання. Важливим аспектом є також контроль за диханням, який сприяє стабільності виконання і виразності, особливо при грі на духових інструментах. Паралельно з фізіологічною підготовкою відбувається пошук цікавих результатів художньо-аналітичної роботи. Цей етап включає глибоке осмислення змісту музичного твору, де виконавець не тільки фокусується на технічних аспектах, але й шукає нові інтерпретаційні можливості.

Суголосні з Г. Ніколаї, що у процесі навчання гри на духових інструментах важливою умовою є формування цілісної виконавської системи, яка поєднує художньо-виразні й техніко-практичні компоненти. Майбутній виконавець має опанувати не лише музичний текст, а й засоби його втілення через контроль дихання, амбушюр, артикуляцію, аплікатуру, а також узгодження рухів і фізіологічних процесів із художнім змістом твору.

Правильна постава, органічне положення тіла й рук, відчуття звукової рівноваги та контроль над виконавською виразністю є основою для досягнення професійного звучання. Саме злагоджена координація технічних навичок і художнього мислення забезпечує повноцінну реалізацію виконавського задуму, сприяючи розвитку інтерпретаційної самостійності та емоційної переконливості гри (Ніколаї, 2024, с. 84).

«Метод пошуку помилок та їх подолання під час самостійної роботи» є невід'ємною частиною цього етапу. Як зазначають Л. Завіруха та О. Білозерова, цей метод «...сприяє розвитку уваги та пам'яті студента, стимулює здатність до музично-слухових уявлень...» і формує навички контролю в тих моментах, де найбільше ймовірно можуть виникнути помилки чи недоліки виконання (Завіруха, Білозерова, 2021, с. 11). Тобто студент повинен навчитися самостійно знаходити слабкі місця у виконанні, аналізувати причини виникнення помилок та шукати шляхи їх усунення. Це може включати завдання, як от: уповільнення темпу, розбір окремих фраз або труднощів, специфічні вправи для розвитку технічних умінь і навичок.

На третьому етапі впроваджувалась педагогічна умова «акцентуація інтеграції інтелекту та емоцій у виконавській інтерпретації музичних творів для духових інструментів» (Чи Синьюй, 2024, с. 94).

Насамперед треба зазначити, що важливим педагогічним завданням у процесі навчання гри на духових інструментах є поєднання аналітичного осмислення музичного тексту з емоційним зануренням у його художній зміст. Ця педагогічна умова спрямована на розвиток здатності щодо творчого підходу до виконання, який повинен ґрунтуватись на розумінні як технічних, так і художньо-образних аспектів музичного твору. Вона є невід'ємною частиною професійної підготовки виконавця, адже дозволяє досягти балансу між раціональним аналізом і емоційністю, що необхідні для повноцінної інтерпретації музичного твору. Означена умова «...безпосередньо торкається творчої інтерпретації музичного тексту шляхом занурення в його програму, осмислення художньо-образного контексту, урахування особливостей

різноманітних виконавських і композиторських шкіл створення та відтворення образу» (Чи Синьюй, 2024, с. 94).

Лю Шуай доречно вказує, що музика є виразником людських емоцій, які знаходять своє втілення у звукових інтонаційних образах. Дійсно, емоційна сфера людини відіграє ключову роль у формуванні її сприйняття та взаємодії з навколишнім світом, впливаючи на поведінку та внутрішній стан. У виконавському мистецтві це проявляється через здатність глибоко відчувати і передавати зміст музичного твору. Крім цього, емоційність також проявляється через емпатійні механізми, які дозволяють виконавцеві не лише проникнути в сутність музичного образу, а й наповнити його інтонаційною виразністю та почуттєвою насиченістю, що сприяє більш автентичному сприйняттю твору слухачами (Лю Шуай, 2023, с. 62).

Не можна не погодитись з Ма Лінь, яка зауважує, що «синергія емоцій та інтелекту... створює специфічну психосемантичну систему особистісного осмислення художньо-образного змісту музичного твору» (Ма Лінь, 2021, с. 98). Авторка вказує на те, що інтеграція смислової інтонаційності музичного твору з його емоційною наповненістю, реалізована через умовну символічну мову музичного мистецтва, дозволяє виконавцю формувати складні художньо-образні конструкції. Ці образи проходять процес когнітивної обробки: вони осмислюються, емоційно модулюються та узагальнюються на основі активної інтелектуальної взаємодії в процесі виконавської інтерпретації. Така форма осмислення не лише збагачує виконавську концепцію, а й активізує емоційно-смісловий резонанс у слухачській аудиторії, що, у свою чергу, сприяє посиленню художньої комунікації між виконавцем і публікою (Ма Лінь 2021, с. 98).

У даному випадку доречно навести думку В. Волкомора, який нагадує, що музика, як і інші види мистецтва, передає художні образи, що відображають реальний світ. Однак, на відміну від завершених візуальних чи словесних образів, які ми спостерігаємо у живопису чи літературі, музика не дає готового образу. Вона створює певне середовище, в якому ці образи

народжуються і розвиваються в уяві слухача, залежно від його особистого сприйняття та емоційного досвіду (Волкомор, 2020, с. 157).

У цьому контексті слушною видається думка І. Левицької, яка підкреслює, що «взаємодія емоцій та інтелекту в процесі виступів виконавця породжує унікальну систему роботи психічних процесів над декодуванням музичної мови для осмислення художнього змісту творів» (Левицька, 2024, с. 188). Авторка зазначає, що гармонійне поєднання смислової виразності з емоційною насиченістю, втілене в абстрактних символах музичного мистецтва, дозволяє виконавцю створювати яскраві художні образи. Ці образи не лише глибоко сприймаються, а й активно осмислюються, аналізуються та узагальнюються свідомістю під час інтерпретації. Більше того, цей процес сприяє пробудженню «емоційного поля» серед слухачів і глядачів, посилюючи ефект творчої взаємодії та забезпечуючи глибший рівень сприйняття мистецького твору (Левицька, 2024, с. 188).

М. Оболенська (Оболенська, 2023, с. 40) акцентує увагу на тому, що емоції, які переживає слухач під час сприйняття музики, є відгуком на гармонію мелодії, структуру твору, драматургічну логіку та взаємодію звукових елементів. Водночас глибина цієї реакції значною мірою визначається виконавцем, його здатністю цілісно поєднати всі складові «...музикотворення через механіку власного тіла, яка, у свою чергу, підпорядкована емоційно-раціональним імпульсам» (Оболенська, 2023, с. 40). Дійсно, саме баланс між чуттєвим переживанням і свідомим контролем визначає силу впливу музичного твору, адже лише завдяки усвідомленій емоційній виразності виконавець здатний донести до слухача глибокий зміст і внутрішню логіку музики.

Важливим аспектом цієї педагогічної умови є усвідомлення специфіки виконання музичних творів, що мають національне забарвлення, особливо це стосується китайської музики для духових інструментів, де кожен елемент виконання – від технічних прийомів до виразової інтерпретації – має глибоке культурне значення та відображає багатий спектр традиційних музичних рис.

Як відомо, у китайському музичному мистецтві значне місце займають обробки народних мелодій, що відображають традиційний ладовий устрій, орнаментику, особливості інтонаційної лексики тощо. Виконання таких творів вимагає від музиканта засвоєння специфічних технік, які нерідко відрізняються від європейських виконавських традицій. У китайській музиці поширені глісандо, мікротонові відхилення, специфічна артикуляція, що імітує звучання традиційних інструментів (гунгху, сюнь, суона). Опанування цих засобів виразності є необхідним для створення автентичного образу в інтерпретації таких творів. Наприклад, «...музика твору «Кохання метеликів», що є обробкою Хе Чжаньхао і Чень Гана, заснована на народній казці «Лян Шаньбо і Чжу Інтай», яка є певним символом культури Китаю» (Чи Синьюй, 2024, с. 94).

Крім цього, духові інструменти займають важливе місце в багатьох музичних жанрах і стилях, від класичної музики до джазу, народної музики тощо. Ця універсальність інструментів вимагає від виконавця здатності адаптуватися до різних виконавських шкіл і стилістичних традицій, що є необхідною складовою для досягнення високого рівня майстерності. Так, «твір «Butterfly Lovers» може виконуватися західними інструментами, зокрема саксофоном» (Чи Синьюй, 2024, с. 94). «Але його національна оригінальність потребує спеціальних технік виконання на саксофоні, які не є традиційними для саксофонного виконавства» (Там само, с. 94).

Перед музикантом, у такому випадку, постає низка важливих аналітичних завдань: вивчення стилістичних особливостей виконання на духових інструментах в різних жанрах (класичної, джазової, народної тощо); порівняльний аналіз технік гри на духових інструментах різних традицій - європейської, американської, азіатської тощо; визначення оптимальних технічних прийомів для досягнення автентичного звучання в кожному стилі.

Таким чином, процес інтерпретації музичних творів для духових інструментів неможливий без комплексного підходу, що інтегрує аналітичний і емоційний аспекти. Поєднання інтелектуального осмислення музичного

тексту з глибоким емоційним зануренням у його художній зміст дозволяє виконавцю не лише правильно передати задум композитора, а й наповнити виконання особистісним ставленням, зробити його унікальним та виразним.

Розглянемо більш детально методи, які можуть застосовуватись відповідно до зазначеної педагогічної умови. Метод «створення виконавсько-інтерпретаційних мап роботи над твором» (Чи Синьюй, 2024, с. 94), сутність якого полягає у візуалізації процесу роботи над музичним твором, що передбачає систематизацію основних художньо-виражальних і технічних складових інтерпретації в логічно послідовній і структурно організованій формі. Виконавсько-інтерпретаційна мапа виконує функцію когнітивного інструменту, що дозволяє студенту осмислено планувати етапи роботи над твором, фокусуючи увагу на ключових компонентах: формі, ритмічній та гармонічній організації, динамічному розвитку, тембрових переходах, артикуляційних особливостях тощо. Такий підхід сприяє глибшому аналізу драматургії твору, визначенню кульмінаційних моментів, мікроструктурних змін та засобів їх художнього підкреслення. Окрім технічного аспекту, виконавська мапа включає емоційне та художньо-образне моделювання - опис очікуваних емоційних станів виконавця в різних частинах твору, визначення відповідних засобів виразності для їх втілення, а також елементів саморефлексії щодо інтерпретаційних труднощів та шляхів їх подолання.

Застосування цього методу в освітньому процесі забезпечує:

- розвиток цілісного мислення студента-інтерпретатора;
- інтеграцію аналітичного й художньо-емоційного компонентів музичного виконавства;
- підвищення рівня усвідомленості у прийнятті виконавських рішень;
- активізацію креативності й інтерпретаційної самостійності.

Метод створення виконавсько-інтерпретаційних мап особливо ефективний у роботі з творами складної структури або з вираженим емоційно-смісловим навантаженням. Його використання дозволяє студентові формувати індивідуальну концепцію виконання на основі глибокого аналізу

та естетичного осмислення музичного матеріалу.

У контексті навчання гри на духових інструментах метод «аналізу зв'язків між ставленням до твору та емоційним реагуванням на виконавську інтерпретацію» розкривається як ефективний засіб виявлення впливу особистісного ставлення виконавця до музичного матеріалу на його інтерпретаційні рішення. Цей вплив, у свою чергу, формує емоційний резонанс у свідомості слухача. Метод ґрунтується на усвідомленні виконавцем власних емоційних реакцій на музичний твір, а також на розумінні того, як ці переживання визначають динаміку, артикуляцію, фразування та загальний художній характер виконання.

Використання зазначеного методу може сприяти формуванню здатності до глибокої емоційно-сислової рефлексії, розширенню меж інтерпретаційного мислення та активізації внутрішньої чутливості до естетичного змісту музики, що є важливими складовими професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва. У процесі практичного застосування цього методу здобувачів вищої освіти залучають до аналізу власних емоційних вражень від музичного твору, формулювання асоціацій, а також рефлексії щодо особливостей виконавського трактування. З метою ефективної реалізації методу доцільно застосовувати низку завдань, а саме:

- аналіз емоційної реакції на виконавське трактування: студентам можна запропонувати прослухати дві різні інтерпретації одного й того самого твору (наприклад, сонати для кларнета або саксофона українських композиторів), визначити емоційний вплив кожної з версій, а також описати, як зміна динаміки, темпу чи артикуляції впливає на загальне враження;

- створення «емоційної карти» твору передбачає детальний аналіз музичних фрагментів, що викликають різні емоційні стани. У цьому процесі особливу увагу приділяють технічним засобам, характерним для духових інструментів, які сприяють підсиленню емоційних ефектів. Наприклад, для передачі ліричності використовуються плавні, «витягнуті» фрази, які виконуються штрихом «легато», що дозволить створити ніжний і виразний

звук. «Стакато», з іншого боку, може бути застосовано для вираження легкості чи жвавості, додаючи чіткість і енергійність виконанню. Також важливу роль відіграють варіації динаміки, техніка зміни тембру і артикуляції, що дозволять точно передати емоційний колорит твору. В результаті створюється «емоційна карта», яка дає виконавцеві можливість точно інтерпретувати внутрішній зміст музики через специфіку звуковидобування та технічних прийомів, властивих духовим інструментам;

- обговорення виконавської концепції твору, яке передбачає активне висловлювання емоційних вражень учасників, що сприяє глибшому осмисленню художнього змісту твору, а також стимулює розвиток рефлексії та критичного мислення, допомагаючи сформувати єдину виконавську концепцію;

- порівняльний аналіз творів представників різних національних композиторських шкіл, наприклад української та китайської, який актуалізує можливість виявити особливості кожної музичної традиції, порівняти композиційні та музично-виражальні засоби.

- завдання на саморефлексію: студенти виконують музичний твір і фіксують власні емоційні переживання, що виникають під час виконання, а потім порівнюють їх із відгуками слухачів, що дозволяє виявити ступінь комунікативної ефективності виконавської інтерпретації.

Таким чином, запропоновані завдання сприятимуть розвитку здатності співвідносити особистісні переживання з об'єктивними характеристиками музичного твору, інтегруючи емоційний і аналітичний компоненти виконавського мислення та забезпечуючи цілісне художнє втілення музичного образу.

«Створення художньо-стильових інваріантів інтерпретації образу» (Чи Синьюй, 2024, с. 94) - метод, який дозволяє глибше розкрити образ твору, враховуючи його жанрові, стилістичні та історичні особливості. Варто згадати, що «музичний образ – це узагальнене відтворення засобами музичного мистецтва явищ дійсності та духовного світу людини» (Умрихіна,

2019, с. 135). О. Умрихіна доречно наголошує, що художній зміст музичного твору розкривається через систему музичних образів, які мають «інтонаційно-виражальну природу». Ці образи виявляються в осмислених звукових структурах та відображають естетичне сприйняття дійсності, трансформоване через свідомість як композитора, так і виконавця (Умрихіна, 2019, с. 135).

На важливості такого підходу акцентує й В. Соловйов, який підкреслює, що музична мова виступає засобом вираження художніх образів і емоційних станів через систему специфічних виражальних засобів. Інтоновані звуки, що формують смислово насичені музичні структури, у своїй часовій взаємодії створюють внутрішню логіку розвитку музичної думки. Саме ця узгодженість забезпечує глибоке розкриття ідейно-художнього змісту твору та виявляють його естетичну цінність (Соловйов, 2017, с. 84).

У межах методу «створення художньо-стильових інваріантів інтерпретації образу» (Чи Синьуй, 2024, с. 94) виконавська діяльність набуває особливої гнучкості та концептуальної глибини. Це передбачає системну роботу над варіативністю виконання музичного твору з урахуванням стилістичних особливостей відповідної епохи, композиторської манери та жанрової специфіки. Виконавець опановує репертуар, формуючи інваріантні художньо-стильові моделі інтерпретації, які зберігають цілісність образу, але можуть мати різні виконавські реалізації. Наприклад, у виконанні творів доби бароко актуалізуються прийоми, характерні для того часу - орнаментованість, специфічні штрихи, стриманість динамічних контрастів тощо. Натомість романтична музика вимагає посиленої емоційної насиченості, свободи у темпоритмічній організації, експресивної фрази тощо.

Варто наголосити, що під час реалізації означеного методу можуть виникати певні труднощі. Однією з основних проблем є недостатній досвід художньо-інтерпретаційного аналізу, що проявляється в обмеженому розумінні студентами структури та змісту твору. Це може призвести до складнощів у виділенні кульмінаційних моментів, особливо у творах із хвилеподібною чи нелінійною формою. Крім того, проблема поєднання

емоційної виразності з технічною майстерністю є актуальною, оскільки студенти можуть зосереджуватися на технічних аспектах виконання, втрачаючи при цьому художню емоційність, або навпаки, надмірно емоційно забарвлювати виконання без належної технічної підготовки.

Іншою проблемою є труднощі в розумінні зв'язку між тембром і емоціями. Духові інструменти мають широкий спектр тембрових відтінків, і правильне їх використання для досягнення необхідного емоційного ефекту може бути складним для студентів без достатнього досвіду. Також аналіз емоційних реакцій студентів може бути ускладнений через недостатні навички формулювання своїх вражень від твору. Зрештою, обмежена практика слухання професійних інтерпретацій може знижувати здатність студентів до порівняння різних виконавських підходів та адекватної оцінки власних інтерпретацій.

Ці труднощі можна подолати шляхом систематичної роботи, яка включає пояснення теоретичних аспектів, проведення практичних завдань, організацію слухових практик та активну рефлексію під час виконання.

Таким чином, створення інтерпретаційних інваріантів сприяє розвитку у студентів стилістичної чутливості, виконавської гнучкості й здатності до художнього осмислення музичного тексту в контексті культурно-історичної традиції.

Отже, у даному підрозділі окреслено систему педагогічних умов та методів, спрямованих на ефективне формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. Представлені положення враховують специфіку виконавської діяльності на духових інструментах, а також підкреслюють конгломерат аналітичної, техніко-виконавської, художньо-образної та емоційної складових у процесі інтерпретації музичного твору.

Комплексна модель запропонованої методики наведена на рисунку 2.1.

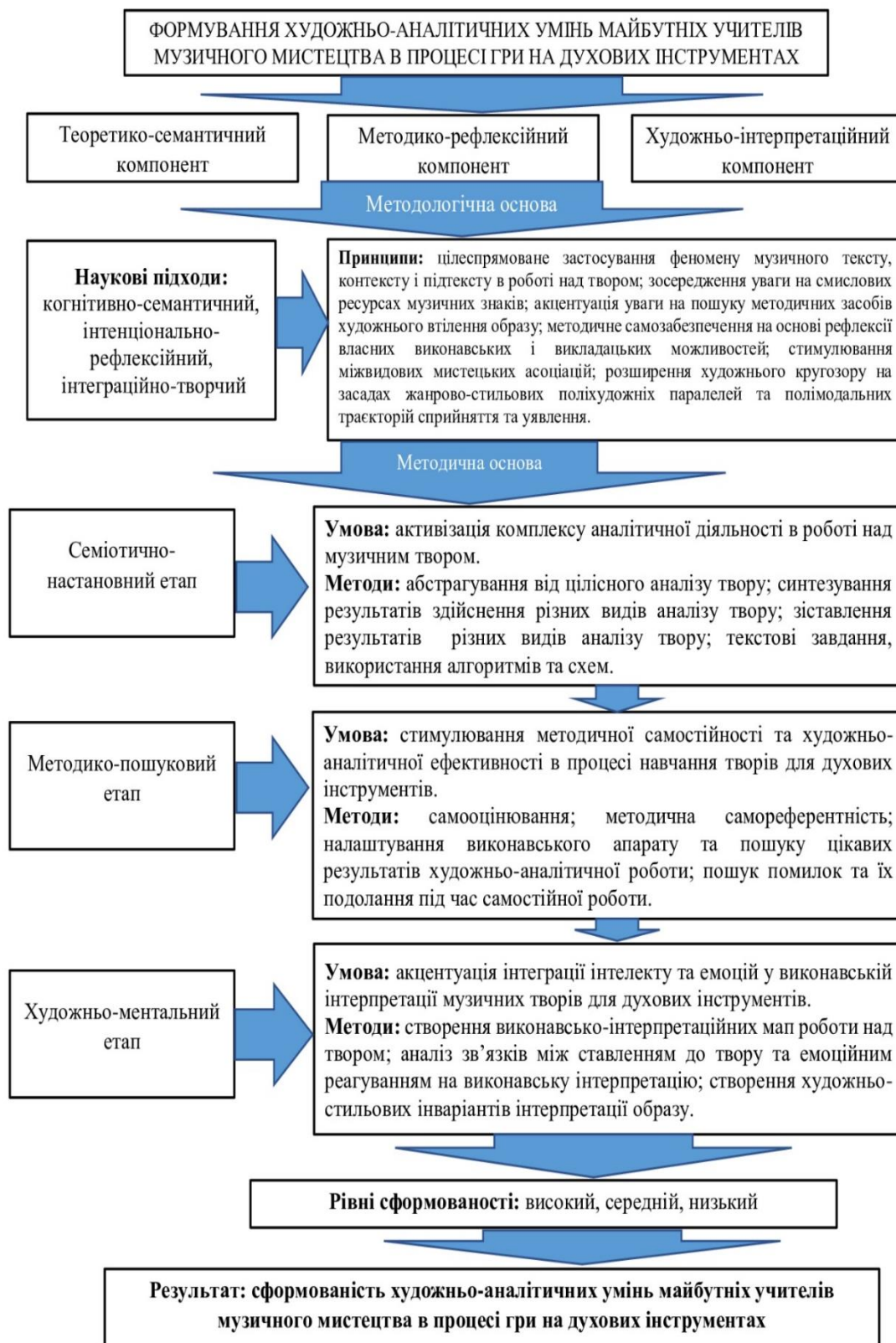


Рис. 2.1. Модель формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах

ВИСНОВКИ до розділу 2

У розділі представлено методологію дослідження, що склали методологічні підходи та обрані відповідно до них педагогічні принципи методичного характеру. На основі методологічних конструктів розроблено та змістовно конкретизовано педагогічні умови і методи формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів музичних дисциплін, що навчаються грати та викладати гру на духових інструментах.

Методологічні підходи представлено у двох напрямках: наукові підходи щодо дослідження феномену художньо-аналітичних умінь (функціональний та кластерний підходи) та підходи, що формують комплекс художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та майбутніх викладачів музичних дисциплін. Вибір другої групи підходів ґрунтується на класифікованих та згрупованих чинниках, відповідно компонентам художньо-аналітичних умінь. Відповідно до текстологічного чинника та чинника наявності музично/художньої грамотності було опрацьовано *когнітивно-семіотичний підхід*. Відповідно до цього підходу обрано наступні принципи: цілеспрямоване застосування феномену музичного тексту, контексту і підтексту в роботі над твором; зосередження уваги на смислових ресурсів музичних знаків.

Відповідно методико-рефлексійного компоненту визначено мотиваційно-методичний чинник та обрано *інтенціонально-рефлексійний підхід*. Методичного смислу набувають такі педагогічні принципи: акцентуація уваги на пошуку методичних засобів художнього втілення образу; методичного самозабезпечення на основі рефлексії власних виконавських і викладацьких можливостей.

Художньо-інтерпретаційний компонент було зв'язано з художньо-самовиражальним чинником, відповідно до яких обрано *інтеграційно-творчий підхід*. Принципами, що розроблені відповідно до цього підходу, є:

стимулювання міжвидових мистецьких асоціацій; розширення художнього кругозору на засадах жанрово-стильових поліхудожніх паралелей та полімодальних траєкторій сприйняття та уявлення.

Представлено педагогічні умови формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах, які також доцільно застосовувати і в експериментальній роботі з майбутніми викладачами музичних дисциплін. Педагогічні умови запроваджувалися за етапами. Так, на *семіотично-настановному етапі* пропонується педагогіка умови: *активізація комплексу аналітичної діяльності в роботі над музичним твором*. На цьому етапі реалізуються такі методи: абстрагування від цілісного аналізу твору; синтезування результатів здійснення різних видів аналізу твору; зіставлення результатів здійснення різних видів аналізу твору, текстові завдання, використання алгоритмів і схем.

На *методично-пошуковому етапі* пропоновано запровадження педагогічної умови: стимулювання методичної самостійності та художньо-аналітичної ефективності в процесі навчання творів для духових інструментів. Зазначена умова реалізується за такими методами: самооцінювання; методична самореферентність; пошук помилок та їх подолання під час самостійної роботи. На *художньо-ментальному етапі* пропоновано застосування педагогічної умови: акцентуація інтеграції інтелекту та емоцій у виконавській інтерпретації музичних творів для духових інструментів. До цієї умови доцільно застосовувати такі методи: створення виконавсько-інтерпретаційних мап роботи над твором; наведення зв'язків аналізу ставлень та емоційних реакцій на виконавську інтерпретацію творів.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-АНАЛІТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Дослідження рівня сформованості художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва

Проведення наступного етапу дослідження потребувало визначення рівня сформованості художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах. Розробка спеціального діагностичного апарату здійснювалась з урахуванням сутнісних характеристик та чинників взаємодії теоретико-семантичного, методико-рефлексивного, художньо-інтерпретаційного компонентів досліджуваного конструкту та ознак, за якими кожен з них проявляється. Відтак, для діагностики сформованості кожного компоненту художньо-аналітичних умінь було визначено відповідний критерій та показники.

Принагідно зазначимо, що сутність поняття «критерій» в довідниковій літературі та словниках тлумачиться як «мірило чи сукупність ознак, що стають підставою для оцінки чого-небудь або кого-небудь» (Кремень, 2008, с. 434-435; Словник української мови, 1973, с. 349). Показники, що фіксують певний рівень сформованості критерію, є його кількісним та якісним вираженням. Показники свідчать про наявність чи відсутність певної ознаки (властивості) критерію, а також відображають міру чи ступінь її сформованості (там само; Гончаренко, 1997, с. 89). Такий підхід дозволяє нам позиціонувати цілісну систему критеріїв та показників, як гіпотетично ідеальну модель сформованості художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва, до якої порівнюють результати, отримані в ході емпіричного дослідження.

Отже, в контексті завдань нашого дисертаційного дослідження під «критеріями» ми розуміємо сукупність показників, що визначають індивідуальний рівень сформованості художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

Так, задля оцінки *теоретико-семантичного* компоненту художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва було обрано *когнітивно-смисловий* критерій. Ми вважаємо, що ґрунтовні знання музичної мови, вміння визначати семантичні одиниці музичного тексту (наприклад, мелодичні, ритмічні мотиви, гармонійні зв'язки), здійснювати їх аналіз, усвідомлювати їх місце та функцію в загальному контексті твору є ключовими для розуміння та оцінки художнього змісту музичного твору. Ці вміння допомагають не лише передати учням (слухачам) атмосферу, почуття, емоційний настрій, але й глибше усвідомити ідеї, закладені в музиці.

Когнітивно-смисловий критерій, на нашу думку дозволяє оцінити наскільки глибоко здобувачі спеціальностей 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) та 025 Музичне мистецтво знайомі зі складною семантикою музичних творів, розуміють її змістовність з урахуванням історичного, культурного, емоційного контексту. Основою художньо-аналітичної роботи є осмислення концепцій та образів, закодованих у музиці. Здатність опрацьовувати (аналізувати) музичний матеріал з позицій його концептуального та смислового значення вказує на сформованість художньо-аналітичних умінь, котрі закладають основи професійного мислення майбутніх педагогів.

Зусилля майбутніх учителів музики в процесі інструментального виконавства мають бути спрямовані не лише на технічне відпрацювання складних пасажів, але й на оволодіння комплексом художньо-аналітичних умінь, необхідних для інтерпретації музичних творів. Це інтерпретаторське мистецтво вимагає здатності через власну гру розкрити та донести учням закладений зміст музичних творів, його естетичну, культурну цінність. Когнітивно-смисловий критерій є показовим, оскільки він акцентує увагу на

вміннях студентів поєднувати технічну та смислову складові у виконанні, надаючи музичному твору значущість як засобу (форми) вираження ідей, думок та емоцій.

Музичні знання здобувачів мають стати інструментом для глибокого розуміння музичного твору. Пояснення семантичних аспектів музичних творів учням, розуміння взаємозв'язків між елементами музичної мови (структура, форма, стиль тощо) та художнім образом твору можна порівняти зі здатністю створювати художньо-освітні продукти з когнітивно-змістовим навантаженням, що має важливе значення для музичної педагогіки.

Отже, когнітивно-смисловий критерій дозволяє оцінити рівень здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до глибокого осмислення й передачі змісту музики. Показниками когнітивно-смислового критерію було визначено наступні:

- ступінь розуміння семантичних одиниць музичного тексту та усвідомлення їх смислового контексту (відображає здатність бачити, як певні звукові елементи передають настрій, розкривають образ чи ідею твору);
- ступінь оволодіння методом аналізу та оцінки співвідношення знаків, символів та змістового наповнення атрибутів музичної мови твору (вказує на вміння бачити зв'язок між символами музичної мови та їх значенням у музичному контексті художнього змісту твору).

Для вимірювання методико-рефлексивного компоненту художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва був обраний мотиваційно-дидактичний критерій, котрий враховує важливі аспекти музично-педагогічної діяльності. Для ефективного викладання музики необхідно не лише володіти ґрунтовними знаннями і розумінням музичних творів, але й уміти передавати ці знання учням. Велику вагу набуває здатність обирати, обґрунтовувати, застосовувати ефективні методичні прийоми для пояснення музичних творів та їхніх особливостей.

Не менш значимими є вміння критично оцінювати власні методичні підходи, аналізуючи, наскільки вдало вони реалізують навчальні цілі та як

впливають на навчальні досягнення учнів. Як відзначав швейцарський музичний педагог Е. Жак-Далькроз: «Тільки тоді, коли учень сам розвине в собі прагнення до пізнання і розуміння музики, він зможе по-справжньому реалізувати її у своїй творчості» (Jaques-Dalcroze, 1921). Критичне оцінювання власних методів дозволяє майбутнім учителям побудувати підхід, що стимулює інтерес учнів. Рефлексія набутих знань та власного педагогічного досвіду надає майбутнім учителям музики навички вдосконалення та коригування своєї методичної стратегії, що є важливою складовою успішного навчання музики.

Мотиваційно-дидактичний критерій дозволяє з'ясувати, наскільки здобувачі зацікавлені у викладацько-педагогічній діяльності та бажають розширити свої музичні та методичні компетентності. Позитивна мотивація, без сумніву, є ключовою основою для будь-якої педагогічної діяльності. Як підкреслювала відома французька педагогиня-музикант Н. Буланже, «виховання не обмежується передачею знань, а має викликати інтерес до предмета, внутрішнє бажання до зростання та відкриття» (Boulanger). Така зацікавленість учителя музикою передається учням, створюючи атмосферу, в якій музика стає не просто предметом, а засобом особистісного розвитку.

Акцентуючи увагу на взаємозв'язку між рефлексією та мотивацією до педагогічної діяльності, бельгійський педагог Е. Віллемс перекопував, що «музична освіта покликана пробуджувати внутрішню гармонію учня» (Willems, 2004). Аналітична робота над музичними текстами повинна викликати в здобувачів як бажання поглибити знання, так і мотивацію до педагогічної діяльності. Вона має стати інструментами для постійного вдосконалення його методичних підходів. Якщо майбутній учитель вміє критично оцінювати та визначати сильні та слабкі сторони своїх методів навчання музики, він, швидше за все, буде більш мотивованим до вдосконалення власних методів для ефективного викладання.

Здатність до рефлексії можна розглядати як стимул до створення мотивуючого освітнього середовища, яке надихатиме учнів та

пробуджуватиме їхній інтерес до музики. Мотиваційно-дидактичний критерій відображає здатність вчителя адаптувати стиль викладання до потреб учнів, формувати гнучкість, чутливість, мотивуюче спрямування музичної освіти.

Таким чином, показниками мотиваційно-дидактичного критерію було обрано наступні:

- ступінь зацікавленості в аналізі виконавських завдань педагогічного спрямування (відображає рівень прагнення студента глибше розуміти та інтерпретувати музичні твори, адаптуючи їх до потреб навчального процесу);
- міра здатності до самооцінювання власного виконавства (вказує на уміння критично оцінювати власні педагогічні дії, що сприяє підвищенню ефективності методів навчання);
- міра здатності добирати методи та критерії оцінювання та самооцінювання (відображає здатність вчителя створювати об'єктивні та мотивуючі інструменти оцінювання, які стимулюють учнів до самовдосконалення).

Наступний, художньо-інтерпретаційний, компонент структури художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає здатність критично та творчо підходити до виконавства та інтерпретації музичних творів. Тому, його критерієм було визначено виконавсько-творчий.

Здатність майбутнього вчителя музики інтуїтивно та логічно зрозуміти емоційно-образний зміст музичного твору визначає наскільки точно він зможе донести його до учнів. Інтегративно-творчий підхід до музичної форми як до процесу пізнання естетичних ідей музичного твору є фундаментальним у підготовці здобувачів в процесі гри на духових інструментах. Він підтримує здатність формувати яскраву художню траєкторію, що сприяє емоційно-насиченій інтерпретації.

Принагідно підкреслимо, інтерпретація на духових інструментах вимагає високого рівня володіння технікою дихання, артикуляції, а також розуміння специфічних звукових можливостей кожного інструмента.

Детальна художньо-аналітична робота з динамікою, тембровими відтінками особливо важлива для створення власної художньої траєкторії розкриття та передачі характеру музичного образу. Вміння читати інтонаційні та артикуляційні нюанси в музичних творах, розвиток художньої чутливості в класі гри на духових інструментах допомагає уникати «механічного» підходу, замінюючи його глибоким емоційним зануренням та творчим застосуванням жанрово-стильових, художньо-образних уявлень (асоціацій) у виконавській інтерпретації. Це допомагає духовику зробити свою інтерпретацію багатшою та передати образність через специфічну артикуляцію і динаміку, адаптовану до технічних можливостей духових інструментів.

Критичне ставлення до виконавської інтерпретації на духових інструментах вимагає врахування особливостей репертуару та технічних викликів, зокрема правильного застосування дихання, фразування, атаки звуку, штрихів тощо. Важливу роль у створенні художнього образу мають артикуляція, звуковедення, пошук тембрових нюансів, динамічних відтінків, винахідливе використання дихання та фразування. Педагогічна рефлексія допомагає майбутнім учителям музичного мистецтва аналізувати, як ці специфічні технічні аспекти впливають на образність і стилістичну автентичність твору.

Враховуючи вищезазначене, показниками виконавсько-творчого критерію було визначено наступні:

- здатність здійснювати аналіз художньої траєкторії розкриття образу музичного твору (передбачає вміння простежити розвиток образу в музичному творі, враховуючи його драматургію, зміни настроїв, динаміку та темброві особливості);
- якість та винахідливість застосування жанрово-стильових, художньо-образних уявлень у виконавській інтерпретації на основі аналогій та асоціацій (відображає вміння використовувати стилістичні особливості жанру твору, історичний контекст та власні художні асоціації для створення оригінальної та виразної інтерпретації).

Перелік визначених критеріїв та показників подано в таблиці Додатку А.

Експериментальна частина дослідження здійснювалася впродовж 2019-2022 років на факультеті музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса). Її перебіг відбувався за підготовчим та трьома головними етапами: семіотично-настановний, методично-пошуковим, художньо-ментальним.

Підготовчий етап був присвячений обґрунтуванню завдань, розробці та впровадженню констатувальної діагностики, узагальненню та аналізу отриманих результатів, що надалі були використані для уточнення змісту й перебігу експериментальної методики формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментально-виконавської підготовки.

До експерименту були залучені 30 здобувачів (2-4 курс) ступеня вищої освіти бакалавр спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) та 20 здобувачів (2-4 курс) ступеня вищої освіти бакалавр спеціальності 025 Музичне мистецтво. З них 16 (10+6) студентів (3-4 курсів) зазначених спеціальностей увійшли до складу експериментальної групи (далі ЕГ), 18 здобувачів (3-4 курсів) – до контрольної групи (далі КГ). На підготовчому етапі нами також були організовані настановні засідання (круглі столи) за участю викладачів, які мали брати участь у педагогічному експерименту.

Наступний крок – виявлення рівнів сформованості художньо-аналітичних умінь здобувачів, які були залучені до експерименту.

Для визначення наявного рівня сформованості художньо-аналітичних умінь за показниками когнітивно-сміслового критерію студенти виконували низку завдань аналітичного характеру, котрі передбачали різносторонній підхід до текстового аналізу музики.

Для текстового аналізу ми дібрали музичні твори різних епох та стилів, з чітко окресленими жанровими, стильовими, образними характеристиками: В. А. Моцарт. «Концерт для кларнета з оркестром» A-dur; Ф. Шуберт.

«Серенада» (адаптація для саксофона і фортепіано); Р. Шуман «Три романси» (оригінально для гобоя), опус 94 («У небесному світлі», «До темного лісу», «На світанку»; Ж. Ібер «Камерне концертино» для саксофона альту і 11 інструментів; Л. Ноно «Концерт для кларнету» тощо.

Ми враховували, що в групах навчаються разом українські та китайські студенти, тому для текстового аналізу (констатувальний етап) було запропоновано твори як українських, так і китайських композиторів: М. Скорик «Гуцульський триптих» (аранжування для духових інструментів); Л. Шукайло «Романс» для кларнету і фортепіано; Чжен Сяо «Танок дельфіна для кларнету»; Ван Ши «Небо і земля» для саксофона тощо.

Повний перелік запропонованих здобувачам вищої освіти музичних творів представлено в Додатку Б.

На заняттях з дисциплін «Інноваційні засади викладання мистецтва в закладах ЗСО», «Спеціального музичного інструменту», «Оркестрово-ансамблевій підготовці» (спеціальність 014), «Методика музичного виховання», «Основний музичний інструмент», «Оркестровий (ансамблевий) клас» (спеціальність 025) здобувачі виконували низку завдань аналітичного характеру. Щоб завдання були більш зрозумілі ми розробили алгоритм їх виконання.

1. Теоретичний та контекстний аналіз.

Проаналізувати структуру твору:

- визначити його форму, тональний план, гармонійні функції;
- провести аналіз фактури (взаємодія інструментів, роль сольного інструменту в ансамблі чи оркестрі).

Дослідити вплив епохи на жанрово-стилістичні особливості:

- звернути увагу на стильові маркери (гармонія, мелодика, ритміка);
- визначити, як національні традиції проявляються у творі.

Знайти специфічні прийоми звуковидобування:

- описати їхню роль у розкритті художнього образу твору.

2. Художньо-образний аналіз.

Дослідити роль інструменту у створенні художнього образу:

- описати специфіку тембру інструмента і його емоційний вплив;
- визначити, як динаміка, артикуляція і фразування впливають на образність.

Проаналізувати емоційний зміст твору:

- які емоції передає композитор?
- як виконавські рішення можуть підсилити цей ефект?

Пояснити доцільність застосування семантичних одиниць відповідно до усвідомленого образу:

- як семантичні одиниці (мелодійні звороти, гармонійні ходи, ритмічні структури чи ходи, темброві характеристики) допомагають розкрити задум композитора;
- чому вони є доцільними для створення образу;
- як їх можна інтерпретувати під час виконання для посилення емоційного впливу музичного твору.

3. Порівняльний аналіз.

Провести порівняння сольного твору з його камерною чи оркестровою версією (або партіями інших інструментів).

Знайти декілька записів твору, виконаних різними виконавцями та порівняти інтерпретації (темپ, динаміка, стиль).

Порівняти твори українських, китайських і європейських композиторів, виділивши спільні та відмінні риси.

Аналіз результатів виконання завдань здобувачами дозволив визначити головні прогалини в теоретичних знаннях та навичках, що позначились на отриманих результатах. Наведемо данні щодо складностей у виконанні аналітичних завдань: недостатнє знання гармонії (труднощі з визначенням гармонійного плану, модуляцій, функцій акордів) 76% (38 ос.), відсутність досвіду аналізу фактури (не розуміння як інструменти взаємодіють між собою) 64 % (32 ос.), не розуміння зв'язку між епохою та стилем 40% (20 ос.). Під час роботи над художньо-образним аналізом музичного твору в здобувачів

виникали труднощі з описом емоційного змісту 50% (25 ос.), простежувалась суб'єктивність сприйняття образів (без опори на музичні засоби виразності) 62% (31 ос.), недостатній слуховий досвід (складно вловити нюанси динаміки, тембрових змін, артикуляції на слух) 64% (32 ос.). Також були складності під час виконання завдань із порівняльного аналізу: відсутність навичок аналітичного слухання 76% (38 ос.), недостатні знання про різні інтерпретації (не розуміння як порівнювати виконання) 48% (24 ос.), складності з узагальненням та формулюванням висновків 64% (32 ос.), незнання та нерозуміння міжкультурних відмінностей 36% (18 ос.).

Таким чином, аналіз виконаних аналітичних завдань дозволив здійснити оцінювання за обома показниками когнітивно-сміслового критерію та виявити три рівні здобувачів: високий, середній, низький. На основі отриманих результатів констатуємо, що більша частина респондентів мали низький рівень умінь 44% (22 ос.), середній – 54% (27 ос.), високий рівень продемонстрував один студент. Загалом респонденти показали низький рівень. Зазначимо, що в таблиці подано узагальнені результати (за двома спеціальностями).

Таблиця 3.1.

Результати діагностики сформованості художньо-аналітичних умінь за когнітивно-смісловим критерієм

Рівні	1 показник		2 показник		Загалом	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	2	4	2	4	2	4
Середній	10	20	7	14	9	18
Низький	38	76	41	82	39	78
					рівень	
ΣKf_1	1,28		1,22		1,26	Д

Для виявлення та вимірювання показників мотиваційно-дидактичного критерію були застосовані такі діагностичні методи: анкетування, завдання на самооцінювання власного виконавства та завдання зі створення критеріальної мапи.

Нами була розроблена анкета «Як народжується здатність до розуміння та інтерпретації музичних творів» (Додаток В), що містить три блоки питань, спрямованих на всебічне вивчення різних аспектів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до аналітичної та педагогічної роботи. Перший блок – загальні запитання, які виявляють музичні інтереси, попередній досвід та мотиваційні чинники, що впливають на розвиток професійної орієнтації студентів. Другий блок складається із запитань, які аналізують рівень знань, практичних навичок і підходів здобувачів до аналізу музичних творів, їх інтерпретації та виконання. Третій блок включає запитання, що досліджують орієнтованість здобувачів на застосування аналітичних умінь у майбутній педагогічній діяльності, зокрема через рефлексію та розробку критеріїв оцінювання та самооцінювання педагогічних та аналітичних завдань.

Вивчення та аналіз результатів анкетування дозволив виявити багато аспектів (підготовка, мотивація, професійні орієнтири), які стосуються уподобань та інтересів здобувачів, зацікавленості в аналізі виконавсько-педагогічних завдань. Ми з'ясували (перший блок запитань), що переважна більшість респондентів – 88% (44 ос.) усвідомлено пов'язали свою любов до музики (до інструменту) з майбутньою професійною діяльністю. Серед основних факторів мотивації вдосконалювати музичні здібності та вміння домінують виконавська діяльність (участь у концертах, фестивалях-конкурсах, виступи у складі ансамблів). Зазначимо, що спонукальним мотивом вступу на освітню програму для 3 здобувачів (6%) були їхні вчителі музики та основного інструменту. Ще 2 (4%) респондентів надихнули вступити на навчання на спеціальність 025 відомі сучасні виконавці, їх майстерність та віртуозність. Варто констатувати, що тільки 12 респондентів (24%) глибоко усвідомлюють важливість та значимість аналізу музики для

професійного зростання. Це студенти 3-4 року навчання, які краще, ніж студенти 2 року навчання розуміють значення аналітичної діяльності. Отже, опанування дисциплін під час другого року навчання дозволило їм здобути певні навички та досвід аналітичної роботи.

Аналіз відповідей на питання другого блоку анкети показав, що 76% (38 ос.) здійснюють зазвичай поверховий аналіз музичних творів, що пов'язано з браком знань та інтересу до глибокої аналітичної роботи. 84% (42 ос.) вказали на важливість розуміння взаємозв'язку між культурно-історичним контекстом та стильовими особливостями музики. Відповіді на запитання про аналіз власних помилок після виконання музичних творів засвідчили низький рівень рефлексивності: 36% (18 ос.), що свідчить про недостатнє розуміння значення та методик саморефлексії для професійного зростання. Студенти вказали на необхідність удосконалення своїх технічних навичок, навичок емоційного розуміння стилю та емоційного виконання музичних творів. Значні труднощі мають респонденти, коли виконують завдання з адаптації складних творів до рівня розуміння та вікових особливостей учнівської аудиторії. Під час самостійної роботи над музичним твором 72% (36 ос.) використовують методи та прийоми своїх викладачів (педагогів), що вказує з одного боку на засвоєння досвіду викладання, з другого – на необхідність поглиблення знань з методики виховання та навчання музики, цілеспрямованого ознайомлення з інноваційними підходами до викладання мистецтва та інтеграції міждисциплінарних знань під час роботи над музичним твором.

Аналіз відповідей респондентів на питання третього блоку анкети показав, що 78% (39 ос.) не розуміють значимість музичного аналізу для роботи з учнями, не в повній мірі усвідомлюють наскільки їхні знання та аналітичні вміння відповідають вимогам сучасної музичної практики, що вказує на недостатню інтеграцію аналітичних вправ у педагогічну практику та освітній процес.

Результати анкетування свідчать про те, що більшість здобувачів усвідомлюють значення аналізу музики для свого професійного розвитку, однак потребують додаткової підтримки в освоєнні аналітичних і рефлексивних навичок. Отже, необхідно посилити увагу на впровадження інноваційних методів навчання, спрямованих на розвиток комплексного підходу до музично-педагогічної діяльності. Аналіз результатів анкетування став основою для подальшого обговорення труднощів та складностей, які виникали у здобувачів під час виконання аналітичних завдань та врахування цих потенційних проблем в нашій експериментальній методиці.

Щоб уточнити дані щодо розвитку здатності до самооцінювання власного виконавства респондентам були запропоновані завдання, спрямовані на виявлення умінь критично аналізувати свої педагогічні та виконавські дії, сильні та слабкі сторони виконання. Під час занять зі спеціальності та ансамблевого класу студенти записували власне виконання екзаменаційних творів на аудіо або відео й проводили самоаналіз за такими критеріями: передача ідеї твору, відповідність стилю та епохи, технічні й динамічні помилки, художньо-емоційне забарвлення. Респонденти виконували наступні завдання:

Запис власного виконання (аудіо/відео) екзаменаційних творів.

1. Самоаналіз за питаннями:

- Чи вдалося передати основну ідею твору?
- Що можна покращити у виразності виконання?
- Як звучання відповідає стилю й епосі твору?
- Які технічні помилки були помітні та як їх можна усунути?
- Наскільки добре передано художньо-емоційне забарвлення твору?

Наступним завданням стало здійснення порівняльного аналізу свого виконання музичного твору (сольного, ансамблевого) з виконанням цього твору відомим музикантом чи ансамблевим колективом. Метою цього завдання стало визначення сильних сторін власного виконання, а також виділення зон, які потребують посиленої уваги та вдосконалення.

Студенти отримували зовнішні коментарі щодо свого виконання (від викладачів і колег) і порівнювали їх із власним самоаналізом. Це завдання було запропоновано з метою виявлення здатності до критичного осмислення, вміння приймати конструктивну критику та використовувати її для покращення виконавської майстерності.

Для вимірювання показника мотиваційно-дидактичного критерію, що відображає здатність майбутнього вчителя створювати об'єктивні та мотивуючі інструменти оцінювання, які стимулюють учнів до самовдосконалення, респондентам було запропоновано завдання «самостійно (вручну чи за допомогою програмних інструментів) розробити критеріальну мапу для оцінювання (самооцінювання) виконання музичного твору». Результати завдання дозволили визначити наскільки студенти здатні добирати критерії оцінювання (самооцінювання), вибудовувати логічні зв'язки між ними, розробляти об'єктивну та мотивуючу систему оцінювання.

Спочатку респондентам було дано роз'яснення сутності поняття «критеріальна мапа». Це графічне представлення системи оцінювання, з метою допомоги пошуку та візуалізації взаємозв'язків між основними критеріями та їхніми показниками. Окрім визначення ключових критеріїв оцінювання, що зазвичай використовуються в музично-педагогічній практиці, здобувачам потрібно було визначити показники, що деталізують прояв обраних критеріїв. За бажанням, можна було зробити кольорове кодування чи маркування для виділення різних рівнів значущості показників чи зв'язків, розробити роз'яснення до шкали оцінювання проявів критеріїв (наприклад, від 1 до 5 чи за якісною шкалою – відмінно, добре, задовільно) (Додаток Д).

За результатами виконання діагностичних завдань до високого рівня за першим показником було віднесено 3 здобувачів (6%), які виявили стійкий інтерес до аналізу виконавських завдань, самостійно шукали підходи інтерпретації музичних творів з урахуванням педагогічних цілей; формулювали завдання аналізу та пропонували шляхи їх вирішення. Студенти з достатнім рівнем (25 ос. (50%)) демонстрували інтерес до аналізу, але не

були ініціативними в пошуку нових підходів до інтерпретації та виконання музичних творів. Вони могли виконати аналітичні завдання за заданими схемами чи інструкціями, однак відчували складності та потребували зовнішнього керівництва щодо адаптації інтерпретацій музичного матеріалу до освітніх потреб. Низький рівень мали 22 респонденти (44%), котрі демонстрували епізодичну зацікавленість в музичному аналізі, завдання виконували поверхово, без глибокого занурення, не знали, як адаптувати інтерпретацію музичного твору до потреб учнівської аудиторії.

За другим показником (міра здатності до самооцінювання власного виконавства) до високого рівня було віднесено 3 респондентів (6%), які критично аналізували власне виконавство, чітко визначали його сильні та слабкі сторони, виявляли гнучкість та креативність у виправленні недоліків та вдосконаленні методів роботи над музичним твором. Середній рівень мали 19 осіб (38%). Ці здобувачі здійснювали самооцінювання поверхово, вони виявляли основні недоліки власного виконавства, однак недооцінювали чи переоцінювали окремі аспекти, усвідомлено застосовували результати самооцінювання для вдосконалення виконавства, але інколи потребували допомоги викладача. Низький рівень показали 28 здобувачів (56%), які самооцінюванню надавали формальний характер, не завжди могли самостійно визначити недоліки у власному виконавстві, самоаналіз обмежується загальними характеристиками без деталізації, тому його результати мало впливають на підходи до вдосконалення виконавської чи педагогічної діяльності.

Високий рівень за 3 показником (міра здатності добирати методи та критерії оцінювання та самооцінювання) показали 2 респонденти (4%). Вони впевнено обирали мотивуючі критерії та методи оцінювання, логічно визначали взаємозв'язки між критеріями, розробляли та роз'яснювали шкали оцінювання. Середній рівень продемонстрували 22 респонденти (44%). Ці студенти вміли визначити критерії та методи самооцінювання, однак не завжди ці показники були деталізованими чи мотивуючими, вибудовували

логіку критеріїв, але потребували зовнішнього контролю та корекції. 26 респондентів (52%), що мали помітні труднощі у формулюванні критеріїв і методів оцінювання були віднесені до задовільного рівня.

Узагальнені дані, що ми отримали за трьома показниками мотиваційно-дидактичного критерію подано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.2.

**Результати діагностики сформованості художньо-аналітичних умінь
мотиваційно-дидактичним критерієм**

Рівні	1 показник		2 показник		3 показник		Загалом	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	2	4	3	6	1	2	2	4
Середній	12	24	15	30	9	18	12	24
Низький	36	72	32	64	40	80	36	72
							рівень	
ΣKf_2	1,32		1,42		1,22		1,32	Н

Отже, половина респондентів продемонстрували лише низький рівень сформованості художньо-аналітичних умінь за мотиваційно-дидактичним критерієм. Це свідчить про низьку зацікавленість студентів у виконанні аналітичних завдань. На їх думку, такі завдання є недостатньо цікавими, складними для розуміння та надто трудомісткими. Така ситуація вимагає переосмислення методів навчання та акцентування на важливості аналітичної роботи як важливого інструменту для вдосконалення виконавських умінь.

Крім того, серед здобувачів спостерігається страх припуститися помилки, що часто заважає їм вільно висловлювати власні думки та свідчить про невпевненість у своїх знаннях. Відтак, це підкреслює необхідність створення підтримуючого середовища, яке сприяло б розвитку критичного мислення, ініціативності та впевненості у процесі виконання музично-аналітичних завдань.

Таким чином, отримані результати вказують на потребу внесення змін до експериментальної методики. Зокрема, необхідно розробити стратегії, які допоможуть здобувачам усвідомити цінність аналітичної діяльності, підвищити її привабливість через інтенціонально-рефлексивний та інтегративно-творчий підходи, а також мінімізувати страх перед помилками шляхом урізноманітнення інтерактивних форм навчання.

Наступним кроком стало вимірювання рівнів художньо-аналітичних умінь за показниками виконавсько-творчого критерію. Для діагностики здатності аналізувати художню траєкторію розкриття образу музичного твору респонденти виконували низку завдань:

- аналіз драматургії музичного твору;
- створення образної інтерпретації з використанням аналогій та асоціацій.

У першому завданні (драматургія музичного твору) майбутні вчителі музичного мистецтва складали план драматургічного розвитку обраного музичного твору. Респонденти визначити основні елементи драматургічного розвитку (кульмінацію, експозицію, розвиток) та пояснити, як змінюється (трансформується) художній образ, настрій твору через зміну темпу, тембру, штрихів, регістрів чи динаміки.

Зазначимо, що більшість респондентів демонстрували базове розуміння драматургії. 38% (19 ос.) виконали завдання поверхово, без аналізу нюансів (як от: зміна настрою через тембр, динаміку). Це були переважно студенти другого року навчання. Студенти 3-4 курсів демонстрували кращі результати. Вони точніше визначали ключові елементи драматургії твору, розуміли взаємозв'язки між динамікою, регістрами, темпами й образністю – 54% (27 ос.). Високий рівень аналітичної роботи показали лише 8% (4 ос.). Ці здобувачі показали ґрунтовні знання з акцентом на художню логіку драматургічного розвитку музичного твору.

Результати виконання другого діагностичного завдання (створення образної інтерпретації з використанням аналогій та асоціацій) дозволили виявити низку складнощів:

- фрагментарний підхід до виконання завдання. Здобувачі (переважно 2-го курсу) зосереджувались на окремих елементах, не розуміючи загального ходу драматургічного розвитку твору;
- студентам важко генерувати багатогранні образи, що відображають зміну художніх настроїв 54% (27 ос.);
- недостатній словниковий запас та проблеми з використанням музичних термінів - 36 % (18 ос.);
- недостатнє розуміння та знання жанрово-стильових особливостей, специфіки стилю та епохи музичного твору,
- невпевненість у своїх знаннях, обмеженість у висловлюванні власних ідей через небажання помилитися;
- часові обмеження.

Таблиця 3.3.

Результати діагностики сформованості художньо-аналітичних умінь за виконавсько-творчим критерієм

Рівні	1 показник		2 показник		Загалом	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	2	4	4	8	3	6
Середній	13	26	15	30	14	28
Низький	35	70	31	62	33	66
					рівень	
ΣKf_3	1,34		1,46		1,4	Н

Результати дослідження показали, що рівень сформованості художньо-аналітичних безпосередньо залежить від року навчання та виконавського

досвіду. Респонденти старших курсів впевненіше використовують музичну термінологію, краще розуміють художню траєкторію драматургічного розвитку музичного твору.

Узагальнені результати діагностики рівнів сформованості художньо-аналітичних умінь за показниками когнітивно-сміслового, мотиваційно-дидактичного, виконавсько-творчого критеріїв подано у таблиці 3.5.

Таким чином, більшість респондентів досягли середнього та низького рівня художньо-аналітичних умінь. Основні труднощі стосуються аналізу стилю, фактури, гармонії. Студенти надають перевагу та виявляють зацікавленість у виконавській діяльності, проте аналітичну роботу сприймають як другорядну. Відмічено низький рівень критичного аналізу власного виконання та самооцінки, а також недоліки у слуховому досвіді.

Таблиця 3.4

Узагальнені результати діагностики сформованості художньо-аналітичних умінь за трьома критеріями

Рівні	Критерії						Загалом	
	когнітивно-смісловий		мотиваційно-дидактичний		виконавсько-творчий			
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	2	4	2	4	3	6	2	4
Середній	9	18	12	24	14	28	11	22
Низький	39	78	36	72	33	66	37	74
							рівень	
Σ Kf	1,26		1,32		1,4		1,3	Н

З огляду на характеристичні ознаки рівнів можна констатувати наступне:

Отже, результати свідчать про необхідність цілісного підходу до розвитку художньо-аналітичних умінь, що передбачає інтеграцію інноваційних інтерактивних методів навчання (кейс-методи, технології

співпраці, порівняльний аналіз виконання, аналітичне слухання, творчі рефлексивні вправи). Слід посилити увагу до міжкультурних аспектів музичного аналізу та критичного осмислення музично-педагогічної діяльності.

Визначені труднощі враховано при розробці експериментальної методики формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва, що передбачає інтеграцію когнітивно-семіотичного, інтенціонально-рефлексивного, інтегративно-творчого підходів, а також таких принципів: цілеспрямованого застосування феномену музичного тексту, контексту і підтексту в роботі над твором; зосередження уваги на смислових ресурсах музичних знаків; акцентуація уваги на пошуку методичних засобів художнього втілення образу та рефлексії власних виконавських і педагогічних можливостей; стимулювання міжвидових мистецьких асоціацій і розширення художнього кругозору через жанрово-стильові паралелі.

Ефективність експериментальної методики, її практичну цінність та вплив на рівень формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментально-виконавської підготовки буде детально розглянуто в наступному параграфі.

3.2. Експериментальна перевірка методики формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах

На формувальному етапі дослідження (протягом 2021 – 2022 н.р.) здійснювалась перевірка методики формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах. Здобувачів було розподілено на дві релевантні вибірки. Респонденти КГ (18 здобувачів 3-4 курсів) проходили підготовку за традиційною методикою. Респонденти ЕГ (16 здобувачів 3-4 курсів) навчались за експериментальною методикою на базі «Лабораторії інновацій мистецької

освіти», що працює на факультеті музичної та хореографічної освіти під керівництвом професора Олени Ребрової.

Процес впровадження та перевірки експериментальної методики формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах відбувався поетапно. Кожний етап передбачав створення спеціальних педагогічних умов та застосування спеціально розроблених педагогічних технологій та методів навчання, з опорою на обґрунтовані наукові підходи та дотримання відповідних принципів.

Так, на першому, семіотико-настановчому, етапі зосереджувалась увага на формуванні вміння визначати й усвідомлювати смисловий контекст семантичних одиниць музичного тексту під час його аналізу та вміння аналізувати й оцінювати співвідношення знаків, символів і змістового наповнення атрибутів музичної мови твору. Цілеспрямовано створювалась педагогічна умова «активізація комплексу аналітичної діяльності в роботі над музичним твором». Було застосовано методи: абстрагування різних видів аналізу твору, синтезування результатів здійснення різних видів аналізу твору, текстові завдання, використання алгоритмів та схем.

В якості мети другого, методично-пошукового, етапу було визначено формування вміння аналізувати й узагальнювати виконавські завдання з педагогічним вектором застосування твору, а також формування вміння розробляти критерії оцінювання власного виконавства на основі прикладних аналітичних процедур самооцінювання. Задля досягнення означеної мети до освітнього процесу запроваджувалась педагогічна умова стимулювання методичної самостійності та художньо-аналітичної ефективності в процесі навчання творів для духових інструментів.

На методично-пошуковому етапі було застосовано методи самооцінювання, методичної самореферентності, пошуку помилок та їх подолання під час самостійної роботи над опрацюванням музичного твору

На третьому, художньо-ментальному етапі основна увага приділялась формуванню художньо-інтерпретаційної основи художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. З цією метою запроваджувалась педагогічна умова акцентуація інтеграції інтелекту та емоцій у виконавській інтерпретації музичних творів для духових інструментів. Впровадження означеної педагогічної умови досягалось за допомогою методів створення виконавсько-інтерпретаційних мап в процесі роботи над музичним твором; наведення зв'язків аналізу ставлень та емоційних реакцій на виконавську інтерпретацію творів.

Однак, варто вказати на типові труднощі, що виникали у студентів у ході констатувального експерименту. Вони були враховані під час розробки авторської методики. Зокрема: це складність у визначенні кульмінації (кульмінаційних моментів), у пошуку взаємозв'язку технічних прийомів та способів гри на інструменті з виражальними засобами та художніми аспектами музики, надмірна зосередженість на техніці, що знижувало увагу до художньої емоційності (або навпаки), труднощі з формулюванням власних емоцій та їх вербалізацією, обмежена практика слухання професійних інтерпретацій, недостатній досвід у проведенні художньо-інтерпретаційного аналізу.

Окремо слід відзначити типові відмінності між китайськими та українськими студентами. Китайські студенти звикли до ієрархічної системи викладання, через це та певний мовний бар'єр були менш ініціативними. Водночас вони демонстрували високий рівень естетичного сприйняття гармонії та строю, обізнаність із національною музичною спадщиною, яка базується на пентатоніці, традиційних інструментах, символічності музики (образи краси, природи, води). Ці здобувачі схильні до системності, повторення, зосередженості на технічній досконалості, що потребує додаткового стимулювання уваги на емоційних та художніх аспектах музичних творів.

Українські здобувачі, зі свого боку, краще обізнані з українською музичною традицією. Вони часто акцентують увагу на зв'язку з історико-стильовими особливостями, національними образами. Інтегруючи особистий емоційний досвід, українські студенти охоче використовують асоціації для створення «історій» навколо музичного образу. Мовний бар'єр відсутній, що полегшує навчання.

Означені особливості були нами враховані в процесі впровадження авторської методики. Розглянемо процес поетапного запровадження педагогічних умов формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духовий інструментах більш докладно.

Методологічну основу експериментальної роботи на семіотико-настановчому етапу склав когнітивно-семіотичний підхід та відповідні принципи педагогічних дій, а саме: цілеспрямоване застосування феномену музичного тексту, контексту і підтексту в роботі над твором; зосередження уваги на смислових ресурсах музичних знаків. Ми спрямували роботу на поглиблення розуміння здобувачами композиційної будови, логіки розвитку, смислових та емоційних ресурсів, що закодовані в музичних знаках.

Враховуючи виклики сьогодення, була застосована технологія перевернутого навчання. Для самостійного опрацювання здобувачам ЕГ було запропоновано серію лекцій (на лекціях С.В. Шипа) «Основи аналітичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва». Основні теми курсу: «Вступ до аналітичної діяльності», «Структура, жанр і стиль музичного твору», «Музичне мовлення», «Музична фактура», «Властивості та принципи музичної композиції» тощо, знайомили здобувачів із загальними принципами музичного аналізу, роз'яснювали зв'язок педагогічної та аналітичної діяльності з художньою інтерпретацією, сприяли інтеграції аналітичних завдань з виконавською та педагогічною діяльністю, розвивали здатність здобувачів самостійно опрацьовувати музичний репертуар (додаток Е).

Студенти мали можливість опанувати теоретичні базові знання в зручному для себе темпі. Ключовою метою було сформувати в майбутніх вчителів музичного мистецтва базові художньо-аналітичні навички, необхідні для розуміння, інтерпретації, навчання музичних творів, а також для розвитку професійної самостійності здобувачів.

У межах опанування курсу лекцій (на аудиторних заняттях зі спеціального інструменту та ансамблевого класу та під час самостійної роботи) для закріплення та перевірки отриманих знань, оцінки інструментально-методичної обізнаності, визначення рівня аналітичних умінь здобувачі виконували комбіновані тестові завдання, що містили кілька блоків питань (Додаток Ж). Одразу зазначимо, що тестові технології ми застосовували на всіх етапах формувального експерименту.

Розробляючи тестові завдання, ми враховували думку сучасних дослідників, зокрема Л. Гаврілової, що «специфіка професійно-музичної підготовки майбутніх учителів музики дозволяє доцільно застосовувати засоби тестового контролю у двох напрямках: для оцінки когнітивної складової (знань музично-історичних і музично-теоретичних дисциплін, музикознавчого тезаурусу) і визначення сформованості навичок музичного сприйняття, зокрема знання музики на слух (Гаврілова, 2016).

Також ми вважали, що комбіновані тестові завдання допоможуть виявити методичні уміння та рівні художньо-аналітичних умінь здобувачів на кожному етапі навчання. Зокрема, тестові завдання на знання структури музичного твору сприяли формуванню чіткого уявлення про багаторівневу побудову музичного твору, про аналіз та класифікацію музичних елементів та семантичних одиниць, оскільки розуміння структури музичного твору є фундаментом для всебічного аналізу музики, розвитку навичок викладання та виконання музики.

Завдання практичного спрямування, такі як: «прослухайте фрагмент із «Концерту A-dur для кларнета з оркестром» В. Моцарта, визначте основний стиль твору, вкажіть елементи стилю, що підкреслюють художню ідею

твору?», були спрямовані на розуміння культурного та соціального контексту музичних жанрів, формування навичок порівняльного аналізу різних жанрів музики та усвідомленню їхнього історичного розвитку. Акцент ми робили на візуалізацію та аудіалізацію музичного матеріалу, що стимулювало розвитку навичок слухового аналізу, критично важливого для виконавців-духовиків майбутніх учителів музичного мистецтва.

Інтерпретаційні завдання були спрямовані на розвиток умінь виділяти стилістичні, художні, технічні особливості музичного твору. Вони поєднували в собі інтелектуальний та емоційний рівні роботи з музичними творами та орієнтували студентів до пошуку творчих підходів до інтерпретації музичного тексту, вироблення індивідуального художнього бачення.

На кінець, завдання з комплексного аналізу самостійно обраного твору дозволили інтегрувати всі набуті знання та вміння в практичну площину, сприяли розвитку впевненості здобувачів у своїх вміннях та творчих силах. Вони вказували на сформованість художньо-аналітичних умінь здобувачів та доводили ефективність навчання майбутніх учителів музичного мистецтва.

Тестові завдання оцінювалися викладачами спеціального інструменту та ансамблевого класу за такими критеріями. Високий рівень (5-6 балів) – студент виконав вірно всі завдання та дав розгорнуті, обґрунтовані відповіді на відкриті питання; середній рівень (3-4 бали) – завдання виконані вірно, однак відповіді на відкриті питання не повні та не мають глибокого обґрунтування; низький рівень (1–2 бали) – це здобувачі, які виконали тестові завдання з помилками та не надали обґрунтованих відповідей на відкриті запитання.

На заняттях із спеціального інструменту та ансамблевого класу акцент було зроблено на цілеспрямованому залученні здобувачів до різних видів аналітичної діяльності, що дозволило поглибити розуміння та застосувати знання на практиці. Особлива увага була спрямована на розуміння базових понять «музичний елемент», «семантична одиниця» тощо, глибоке

осмислення музичного твору, його структури, змісту, образів, художньо-стильових особливостей.

Пошук відповіді на низку проблемних питань, зокрема: «У чому різниця між поняттями «музичний елемент» та «семантична одиниця» дозволив здобувачам чітко визначити їх природу, функції та спосіб аналізу. Наведемо приклад відповіді здобувачки К. «Музичний елемент – має структурний характер, він є основою для організації звуків. Семантичні одиниці музичного твору мають смисловий характер, вони є засобами вираження змісту музичного твору». Здобувач Л. звернув увагу на те, що «музичні елементи служать для побудови форми та структури музичного твору, тоді як семантичні одиниці передають зміст, емоції, образи». Слушним був висновок здобувача Х. про те, «що музичні елементи аналізують з точки зору їх формальних властивостей (висота, тривалість тощо), а семантичні одиниці – їх значення, контексту, образності.

Виконання різних видів аналізу: аналіз структури музичного твору, гармонійний аналіз (розгляд гармонічних функцій у творах для духових інструментах), мелодійний аналіз (інтервальний аналіз мелодій, дослідження її розвитку), ритмічний аналіз (аналіз ритмічних структур та метричних схем, вплив ритму на інтерпретацію музичних творів), інтерпретаційний аналіз (врахування стилістичних та історичних контекстів, аналіз виконавських рішень), порівняльний аналіз (аналіз різних виконавських інтерпретацій) дозволили розвинути вміння виділяти базові структурні компоненти музичного твору, що визначають його художню цілісність та виразність (мелодія, ритм, гармонія, тембр, динаміка, фактура, форма); сформувати навички виокремлювати змістові компоненти музичного твору (семантичні одиниці – мотив, мелодико-ритмічні структури, жанрові асоціації, стилістичні прийоми та елементи), що передають певний зміст, емоції, створюють художній образ та є ключем до інтерпретації музичного твору.

На першому етапі впровадження методики особлива увага спрямовувалась на формування вмінь ідентифікувати та декодувати музичні

знаки, здійснювати пошук смислових зв'язків між елементами музичного твору, інтерпретувати семантичні одиниці музичного твору через його образний зміст, створювати візуалізацію аналізу за допомогою схем, карт, таблиць, використовувати алгоритми для структурного аналізу музичного твору.

Здобувачі ЕГ долучались до виконання текстових завдань, які були спрямовані на фокусування їхньої уваги на смислових ресурсах музичних знаків. Наприклад, працюючи над фрагментом експозиції «Рапсодії для кларнета і фортепіано» К. Дебюссі здобувач Ю. зазначив, що «Рапсодія розпочинається із задумливого вступу фортепіано, створюючи атмосферу загадковості. Кларнет розпочинає головну тему, яка звучить дуже плавно та співуче, майже як імпровізація. Головна тема побудована на довгих співучих лініях, що вимагає від виконавця гнучкого легато та виразної артикуляції. Досить гнучкий темп експозиції дозволяє кларнетисту підкреслити інтонаційну експресію» (рис. 3.1).



Рис. 3.1. Фрагмент експозиції «Рапсодії для кларнета і фортепіано»
К. Дебюссі (головна партія кларнету)

Текстові завдання дозволили майбутнім учителям глибше усвідомити та зрозуміти, як конкретні технічні прийоми гри на духовому інструменті (штрихи, динаміка, артикуляція) стають інструментами для передачі складних емоційних станів, художніх образів та настроїв у процесі музичного виконання.

Подвійну функцію виконували завдання зі створення аналітичних таблиць відповідностей, як от: «Емоційно-виразні техніки гри на духових інструментах: штрихи та їх аналіз», «Відповідність емоцій і технік виконання на духових інструментах» (Додаток І). Вони дозволили поглибити знання про технічні можливості інструменту, сформулювати смислові зв'язки між технічними прийомами та їх впливом на створення певних музичних настроїв.

Наведемо кілька прикладів завдань та схарактеризуємо їх. У таблицях здобувачі визначали штрихи, які підходять для передачі певних емоцій та характерів, описували техніку їх виконання на інструменті. Наприклад, здобувач І. зазначив, що «для передачі ліричних настроїв, створення меланхолічної атмосфери на саксофоні використовується субтон – звук із м'яким, приглушеним тембром, який досягається контрольованим тиском повітря. А відчуття смутку, плачу передається за допомогою портаменто (техніка плавного ковзання з однієї ноти на іншу без перерви в звуці). На саксофоні це досягається шляхом зміни тиску губ і повітряного потоку, що дозволяє плавно переходити з однієї ноти та іншу».

Глибоке занурення у завдання продемонстрував здобувач С., який указав: «Прийом вібрато, що досягається, коли виконавець варіює висоту тону вібраційно, можна використовувати для передачі яскравих емоцій радості, святковості, оскільки звук виходить виразним та насиченим. У той же час м'яке, контрольоване вібрато, яке досягається шляхом контрольованих коливань потоку повітря або зміни амбушуру (позиції губ та щелепи) навколо мундштука, дозволяє передавати ліричні настрої».

Наведені приклади демонструють художньо-аналітичну та методичну компетентність здобувачів, їх здатність аналізувати звукові та технічні аспекти, що впливають на художньо-емоційну виразність виконання, володіння технікою інструменту, готовність пояснювати та обґрунтовувати використання технічних прийомів. Системна аналітична робота сприяла розвитку художньо-аналітичного мислення (здобувачі навчились не лише ідентифікувати технічні прийоми, а й співвідносити їх з емоційними та

художніми завданнями), підвищенню методичної рефлексії (залучення до практики пояснення технічних прийомів у педагогічному контексті), формуванню навичок цілісного аналізу (відпрацювання вміння бачити взаємозв'язок між технічними, стильовими й образними аспектами виконання).

Наприклад, у Додатку К представлено самостійну роботу здобувача С., яка містить аналіз виразних засобів та технічних прийомів у процесі виконання музичного твору китайського композитора Цзян Вантуна «Northwestern Ballad» (Північно-західна балада). Цей твір став для студентів прикладом того, як різні технічні засоби (субтон, вібратор, стакато, бейлінг) створюють унікальний художній образ «краси пустелі та сонця, що заходить над рікою, підкреслюючи пишність північно-західного Китаю».

Представлений опис відображає розуміння музичної мови, знання про багатство музичної мови духових інструментів, готовність інтегрувати знання в педагогічну діяльність. У ході спілкування та обговорення завдань з викладачами здобувачі зазначили, що цілеспрямоване занурення в аналітичну роботу сприяло формуванню навичок самостійного пошуку відповідей на складні питання, усвідомленню важливості аналітичного підходу до вивчення музичних творів, ґрунтовній підготовці до майбутньої педагогічної діяльності.

Окрім виконання індивідуальних завдань, здобувачі працювали в малих групах, об'єднуючи зусилля для досягнення спільної мети. Наведемо приклад роботи над ансамблевим твором Ф. Пуленка «Секстет для флейти, гобоя, кларнета, фагота, валторни та фортепіано». Завдання: виокремити музичні елементи та виявити їх символічне значення; інтерпретувати семантичні одиниці через асоціації, художні образи.

Під час прослуховування Секстету у виконанні музикантів різних країн (камерного оркестру Нідерландів (Франсуа Лельо) та ансамблю університету Стоні Брук (Нью-Йорк)) здобувачі не тільки насолоджувались багатством та витонченістю твору, а й детально знайомились із (партитурою та окремими партіями) нотним текстом твору, виконували та обговорювали конкретні

завдання, задля узгодження рішень щодо інтерпретації твору та спільного виконання. Було застосовано методи абстрагування різних видів аналізу твору, синтезування результатів здійснення різних видів аналізу твору.

Так, здобувачі відмітили, що французький композитор Ф. Пуленк у цьому творі використовує специфічні елементи музичної мови, що характерні його стилю та епосі. У ході творчого діалогу студенти зазначили, що головними носіями драматургії твору – є яскраві, жартівливі або ліричні мелодії.

У вступній частині твору (*Allegro vivace*) фрагменти теми, виконуються різними інструментами, створюючи ілюзію діалогу, жартівливої розмови чи суперечки. Характерними є несподівані зміни ритмічних фігур, які поєднують танцювальні мотиви з раптовими акцентами та паузами.

В другій частині (*Divertissement: Andantino*) м'які, протяжні фрази мелодії та гармонії нагадують французький імпресіонізм.

У фіналі (*Prestissimo*) віртуозні пасажі, зміна темпу, акценти, несподівані модуляції створюють гру контрастів, навіть абсурду.

Здобувач Х. слушно зазначив, що «композитор використовує неокласичну гармонію, з елементами джазових акордів та несподіваними модуляціями, що надає твору певного шарму. Динамічну напругу створює широкий динамічний діапазон (від різких форте до ніжних піанісимо). Щодо фактури, то вона часто змінюється між густими гармонічними блоками фортепіано та прозорими поліфонічними переплетеннями духових інструментів».

Аналізуючи семантичні одиниці «Секстету» здобувачі дійшли висновку, що певні легкі та жартівливі мотиви, джазові інтонації, імітації танцювальних ритмів нагадують музику кабаре чи популярні танці 1920 років (мотиви символізують паризьку атмосферу тієї епохи). У другій частині твору мелодії наповнені сентиментальністю, передаючи емоційну глибину, можливо ностальгію. У третій частині твору наявний контраст між легкими та

трагічними (драматичними) моментами символізує боротьбу між серйозними і комічним у людському житті.

Для кращого розуміння структури, емоційного змісту та виконавських нюансів музичного твору здобувачам було запропоновано завдання: за певним алгоритмом (структура, жанр і стиль, художні образи, технічні та інтерпретаційні аспекти) створити семантичну карту для кожного інструменту Секстету, зобразити, як різні інструменти взаємодіють у творі, який образ вони створюють на кожному етапі. Приклади семантичних карт подано у Додатку Л. Зокрема, студент-кларнетист Ю. підкреслив, що «кларнет є основним учасником діалогу з флейтою та іншими дерев'яними духовими інструментами ансамблю, а взаємодія з флейтою та гобоєм в унісонних епізодах вимагає ідеальної чистоти інтонації ... ». Здобувачі відмітили, що створення семантичної карти дає ясне уявлення про роль кожного інструменту в «Секстеті», допомагає зосередитися на художніх і технічних аспектах кожної частини та підвищує рівень усвідомленості під час виконання.

На кінець, кожен здобувач створював план інтерпретації твору Ф. Пуленка, пропонуючи власне його тлумачення. Після представлення та обговорення різних варіантів творчих інтерпретацій здобувачі шукаючи спільне інтерпретаційне рішення дали назви кожній частині твору: «Гумор паризького вечора», «Ностальгія та приємні спогади», «Енергія свята». Це стало прикладом узгодженості інтерпретаційних версій, що сприяло злагодженості ансамблевого виконання.

Колективна робота над твором Ф. Пуленка дозволила студентам мислити не лише технічно, а й художньо. Це був гарний досвід усвідомлення, як музика для духових інструментів може бути насичена семантикою, яка розкривається через аналіз та творчий підхід до інтерпретації. Від вміння інтерпретувати семантичні одиниці через образний зміст залежить здатність відтворити художній задум твору, отже й якість його виконання.

За допомогою методу експертних оцінок та педагогічного спостереження здійснювалось оцінювання здобувачів. Звертаємо увагу, що

викладачі-експерти відмітили підвищення зацікавленості респондентів до смислового контексту музичних творів, ріст усвідомленої активності під час аналітичної діяльності, формування осмисленого ставлення до музичних текстів.

Ефективність технології (впроваджених методів) оцінювалась за допомогою інструментарію, апробованого під час констатувального етапу експерименту. Підсумкові результати за рівнями наочно представлено на рисунку 3.2 і в таблиці 3.6.

Аналіз отриманих результатів свідчить про зменшення кількісних показників в осіб, що залишились на низькому рівні в ЕГ до 2 осіб (12,5%); в контрольній групі до 8 осіб (44,4%). Відмітимо збільшення осіб, що показали середній рівень художньо-аналітичних умінь теоретико-семантичного компоненту – це 10 осіб (62,5%) ЕГ та 8 осіб (44,4%). Високий рівень показали 4 здобувача (25%) ЕГ та 2 (11,2) КГ.

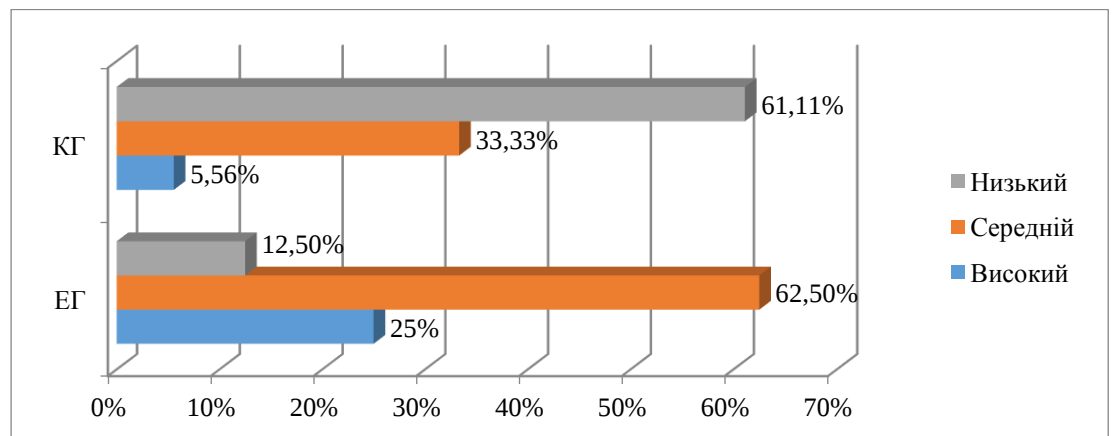


Рис.3.2. Порівняння рівнів сформованості теоретико-семантичного компоненту художньо-аналітичних умінь за когнітивно-смісловим критерієм

Відповідно до отриманих результатів в ЕГ зафіксовано збільшення показника ΣK_f до середнього рівня. В контрольній групі цей показник збільшився на 0,24 одиниці, однак залишився на низькому рівні.

Таким чином, використання методів абстрагування різних видів аналізу, тестових завдань, синтезування результатів здійснення різних видів аналізу дозволило не тільки поглибити розуміння музичного твору, але й формувати вміння застосовувати теоретичні знання для створення педагогічних умов, що активізують аналітичну діяльність. Відтак, студенти не тільки працювали із нотним текстом, а й учились знаходити взаємозв'язки між його структурними частинами, семантичними одиницями та художніми аспектами.

Таблиця 3.5

**Порівняння результатів оцінювання сформованості
теоретико-семантичного компоненту художньо-аналітичних умінь
за когнітивно-смысловим критерієм**

Рівні	1 показник		2 показник		Загалом	
	Експериментальна група (16 осіб)					
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	5	31,25	4	25	4	25
Середній	9	56,25	10	62,5	10	62,5
Низький	2	12,5	2	12,5	2	12,5
						Рівень
ΣKf_1	2,19		2,13		2,13	С
Рівні	Контрольна група (18 осіб)					
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	2	11,11	1	5,56	1	5,56
Середній	7	38,89	5	27,78	6	33,33
Низький	9	50,00	12	66,67	11	61,11
						Рівень
ΣKf_1	1,61		1,39		1,44	Н

Наступний етап, методично-пошуковий, був спрямований на цілеспрямоване стимулювання методичної самостійності майбутніх учителів музичного мистецтва. Відтак, акцентувалась увага на формуванні педагогічних умінь аналізувати й узагальнювати виконавські завдання.

Наразі така аналітична робота була проведена на заняттях зі спеціального інструменту, на етапі вивчення музичних творів та підготовки їх до публічного виконання. Основною метою було стимулювання методичної самостійності майбутніх учителів музичного мистецтва на кожному етапі навчання, звернення особливої уваги на виконавські деталі.

Задля досягнення художньо-аналітичної ефективності в процесі вивчення та виконання музичних творів нами було розроблено шкали самооцінювання та конкретизовано критерії оцінювання:

- техніка виконання,
- інтонація та звуковий баланс,
- фразування,
- динамічна виразність,
- емоційне забарвлення.

Результати самооцінювання за кожним критерієм здобувачі фіксували в особистих методичних щоденниках, де в нотатках зазначали свої досягнення, труднощі, запропоновані рішення на кожному етапі роботи над певним музичним твором.

Такий підхід дозволив не лише впорядкувати процес формування художньо-аналітичних педагогічних умінь узагальнювати виконавські завдання, а й виявити динаміку покращення виконання, що демонстрували студенти під час участі в лекціях-концертах духової та камерної музики.

Для розвитку самостійності музично-аналітичного мислення здобувачів, вмінь висловлювати та враховувати альтернативну точку зору та аргументовано відстоювати свою нами був застосований кейс-метод. Відзначимо особливу зацікавленість здобувачів під час роботи над розв'язанням практичних кейсів, котрі були спрямовані на розвиток

педагогічного мислення здобувачів, інтеграції теоретичних знань з практикою, формування вмінь вирішувати проблеми та шукати шляхи їх уникнення, формування комунікативних умінь та інтерпретаційних навичок., тобто сприяли підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до реальних педагогічних викликів.

Робота над практичними кейсами виявилась мотивуючою, оскільки сприяла підвищенню активності, сміливості студентів. Нижче подаємо приклади творчого обговорення здобувачів конкретних педагогічних ситуацій та пропоновані шляхи їх розв'язання.

1. Кейс 1. Завдання. Вам потрібно підготувати учня до виконання романтичної п'єси. У нотному тексті є позначення *rubato*, яке він ігнорує. Які методи ви запропонуєте для роз'яснення важливості *rubato*?

Відповіді здобувачів.

- Потрібно пояснити учню історико-культурний контекст романтичної п'єси. Темп *rubato* є характерною рисою цієї епохи, оскільки підкреслює емоційність, індивідуальність та свободу виразності (здобувач С).
- Проілюструвати (прослухати записи професійних виконавців, наприклад творів Ф. Шопена чи Ф. Листа) та розповісти як композитори епохи романтизму використовували *rubato* (здобувач Х.).
- Прослухати виконання твору з *rubato*, акцентуючи увагу на емоційному ефекті. Для порівняння продемонструвати виконання уривку без *rubato*, що учень відчув, як змінюється характер музики (здобувач І.).
- Попросити учня виконати музичну фразу з *rubato*, експериментуючи з темпом, щоб відчувати свободу. Для фіксації пульсації використати метроном. Пояснити, що *rubato* не означає втрату пульсу, але гнучке його виконання (здобувач О.).
- Використати асоціативний метод. Пояснити *rubato* через аналогії, наприклад рух хвиль або дихання, де є природні пришвидшення й уповільнення темпу (здобувач Ю.).

- Застосувати метод візуалізації чи графічного зображення. Намалювати лінії мелодії показуючи, де є прискорення і сповільнення темпу (здобувач Х.).

Такі завдання були спрямовані на розвиток фахових компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва, інтеграцію теоретичних знань із практичною діяльністю, розвиток педагогічного та критично-аналітичного мислення. Виконання практичних завдань дозволило розвинути *педагогічні уміння* здобувачів визначати технічні та інтерпретаційні труднощі виконання, доступно та чітко пояснювати матеріал та демонструвати його виконання, застосовувати індивідуальний підхід та адаптувати методику викладання до особливостей кожного учня; *аналітичні уміння* здійснювати аналіз музичного твору, критично оцінювати виконання, знаходити сильні та слабкі сторони у власному виконанні чи виконанні учня; *інтерпретаційні уміння* знаходити технічні та виражальні прийоми для передачі емоційного змісту та досягнення художнього результату тощо.

Наступним методичним кроком, що був спрямований на формування уміння розробляти критерії оцінювання власного виконавства на основі прикладних аналітичних процедур самооцінювання, стали завдання з пошуку та аналізу власних помилок за видами (технічні, інтерпретаційні, ритмічні, стилістичні тощо), розробка деталізованого індивідуального плану їх усунення, із зазначенням відповідних прийомів та методів роботи. Ефективність методу систематизації самооцінювання виявилась під час здійснення порівняльного аналізу відеозаписів власного виконання екзаменаційних творів. Особлива системна увага та усвідомлення власних оцінок дозволили здобувачам виявити помилки, оцінити динаміку покращення виконання на різних етапах роботи над твором, проаналізувати ефективність обраних підходів та методів до опрацювання окремих фрагментів музичного твору.

На цьому етапі здобувачі долучались до виконання практично-пошукових аналітичних завдань з педагогічним фокусом. Зокрема, розробляли

вправи для учнів на матеріалах музичного твору, створювали спрощені партії для учнів для виконання в ансамблевому колективі, готували методичні рекомендації для учнів щодо роботи з певним музичним твором, створювали презентації з візуалізацією та деталізованим описом художнього образу музичного твору.

Під час занять ансамблевого класу гарною практикою формування умінь аналізувати та узагальнювати виконавські завдання стала нетрадиційна форма роботи – проведення низки музичних дебатів з проблеми «Інтерпретація музичного твору – творчий акт виконавця чи обмеження настановами композитора».

Наприклад, респонденти поділялись на дві групи задля підготовки дебатів на тему «Яка інтерпретація класичного музичного твору (А. Вівальді «Пори року») є більш цікавою для учнів (слухачів) нового покоління – традиційна чи сучасна?». Дебати відбувались за наступним планом:

1. *Підготовка аргументів.* Група, що відстоювала традиційну інтерпретацію твору збирала аргументи, що підтверджували важливість збереження оригінальних музичних традицій, врахування історичного контексту, точності виконання авторських ремарок, автентичність. Друга група, повинна була довести, що сучасні інтерпретації роблять класичні твори доступними для нових аудиторій, покращують сприйняття та створюють нові художні значення.
2. *Обговорення.* Після прослуховування професійних аудіозаписів (класичної та сучасної) інтерпретацій кожна група представляла свої аргументи на захист певного типу інтерпретації музичного твору. Аналіз здійснювався за наступними критеріями: технічні аспекти виконання; врахування історичних традицій; використання сучасних музичних засобів; вплив на слухачів.
3. *Завершення дебатів.* На кінець здобувачі підсумовували та робили висновки: чому обрали ту чи іншу точку зору?, як аналіз музичного твору може впливати на інтерпретацію?, як різні інтерпретації можуть

змінювати сприйняття музичного твору, його звучання та художню сутність?

Також під час групових занять ансамблевого класу здобувачі залучались до музичних дискусій, що створило можливість представити різні підходи до виконання та аналізу творів, що здобувачі готували до концертного виступу, обговорити власне виконання в групі, отримати конструктивні поради, як від викладачів, так і від однокурсників, а головне – вдосконалити власну інтерпретацію та виконання твору.

Такий формат сприяв не лише формуванню умінь аналізувати та узагальнювати виконавські завдання з педагогічним вектором застосування твору, а й дозволив розширити слухацькій досвід майбутніх учителів музичного мистецтва, підвищити їхню технічну та художню майстерність, розвинути навички критичного мислення, обґрунтованої аргументації, творчої взаємодії в ансамблевому колективі.

Порівняльні результати оцінювання сформованості художньо-аналітичних умінь мотиваційно-дидактичного компонента за методично-пошуковим критерієм подано у таблиці 3.7. та на рисунку 3.3.

Отримані результати підтверджують збільшення в ЕГ осіб, що показали високий рівень розвитку художньо-аналітичних умінь методико-рефлексивного компонента до 6 (37,5 %). Натомість в КГ високий рівень отримав лише один здобувач (5,6%). Відмітимо, що половина (50%) здобувачів ЕГ та КГ показали середній рівень сформованості художньо-аналітичних умінь. Однак, в КГ 8 осіб (44,4%) залишились на низькому рівні, тоді як в ЕГ таких осіб було лише 2 (12,5%).

Відповідно до отриманих результатів в ЕГ зафіксовано збільшення показника ΣK_f до середнього рівня (2,27 порівняно з 1,54). В контрольній групі цей показник збільшився на 0,07 одиниці та залишився на низькому рівні.

На всіх етапах впровадження нашої методики ми велику увагу приділили чіткому структуруванню та поясненню завдань. Для цього

використовувалися візуальні матеріали (схеми, мапи, приклади), які допомагали акцентувати увагу на інтеграції інтелектуальних (теоретичних знань) та емоційних аспектів.

Наприклад, у процесі роботи над музичними творами на художньо-ментальному етапі здобувачі вчилися створювати виконавсько-інтерпретаційну мапу твору. Для цього нами було підготовлено майстер-класи, в межах яких на прикладах творів («Мелодія» М. Скорика, Концерт для кларнета №1 К. Вебера, «之路幻想组曲» 季平先生的 (Пан Чжао Цзіпін «Фантастична сюїта Шовкового шляху»)) студенти набували досвіду аналізу художньої драматургії музичних творів рівної складності, визначення ключових кульмінаційних епізодів тощо, тобто опановували технологію створення виконавсько-інтерпретаційної мапи. Приклади виконання завдання подано в Додатку М та Додатку Н.

Таблиця 3.6

Порівняння результатів оцінювання сформованості методико-рефлексивного компоненту художньо-аналітичних умінь за мотиваційно-дидактичним критерієм

Рівні	1 показник		2 показник		3 показник		Загалом	
	Експериментальна група (16 осіб)							
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	6	37,5	6	37,5	7	43,75	6	37,5
Середній	8	50	9	56,25	6	37,5	8	50
Низький	2	12,5	1	6,25	3	18,75	2	12,5
								Рівень
ΣKf_2	2,25		2,31		2,25		2,25	С
Рівні	Контрольна група (18 осіб)							
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%

Високий	1	5,6	2	11,11	1	5,56	1	5,56
Середній	4	22,22	6	33,33	7	38,89	6	33,33
Низький	13	72,22	10	55,56	10	55,56	11	61,11
								Рівень
ΣKf_2	1,33		1,56		1,50		1,44	Н

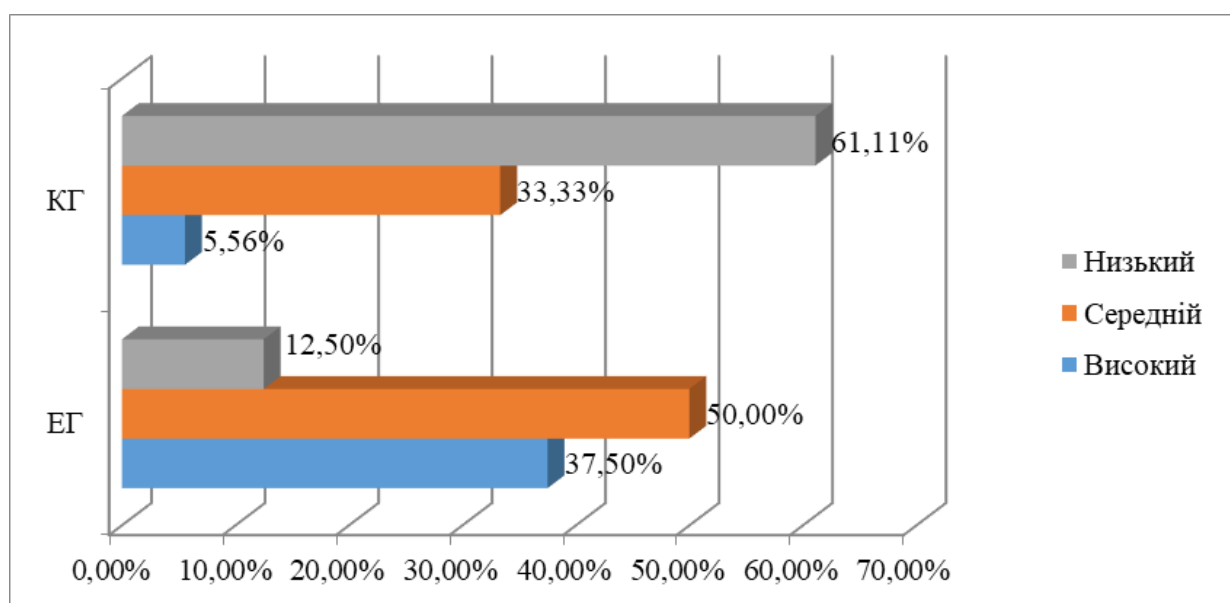


Рис. 3.3. Порівняння рівнів сформованості методико-рефлексивного компоненту художньо-аналітичних умінь за мотиваційно-дидактичним критерієм

У ході роботи розглядалися та вирішувалися додаткові проблемні питання, виконувалися розширені завдання. Зокрема студенти:

- робили аналіз драматургії музичного твору (виділяли структурні частини);
- через аналіз гармонії, ритму, мелодії визначали кульмінаційні моменти твору (кожної частини твору), одразу пропонуючи варіанти художнього підкреслення кульмінаційних моментів за допомогою динаміки, фразування, тембру тощо;

- доводили, як різне емоційне наповнення (наприклад, контраст між трагічним та ліричним (спокійним) може змінити виконавську концепцію;
- визначали технічні складності та їх вплив на інтерпретацію твору;
- шукали візуальну чи літературну аналогію до твору, уявляючи його як картину або у формі поезії;
- вчилися окреслювати емоційний профіль твору, позначаючи зміни в настрої за структурою твору, вказуючи моменти, що викликали найбільший емоційний відгук;
- створювали асоціативний ряд для кожної частини твору, описували емоції, які хотіли б викликати в слухачів та порівнювали їх з власними відчуттями.

Наприклад, керуючись принципами акцентування уваги на пошуку методичних засобів художнього втілення образу та стимулювання міжвидових мистецьких асоціацій здобувачі виконували уривок популярного музичного твору українського композитора Мирослава Скорика «Мелодія» з різними динамічними відтінками, ритмічними та артикуляційними акцентами. Різні варіанти виконання відомої мелодії дозволили відчутти (проаналізувати), як змінюються емоції під час гри: від ліричної простоти до глибокої ніжності, від проникливої зворушливості до світлої печалі та інтимності.

Для кращого усвідомлення своїх відчуттів, робили візуалізацію змін, відображаючи зміни на мапі. Здобувачі вчилися експериментувати з виразністю звуку, динамікою, темповими відхиленнями, бути уважними до деталей виконання, підвищуючи свою здатність до саморефлексії та усвідомлення впливу виконавських рішень на загальне звучання та сприйняття музичного твору.

На художньо-інтерпретаційному етапі формувального експерименту увага була приділена розвитку здатності до рефлексії, до усвідомлення власних емоційних реакцій і критичного ставлення до виконавських інтерпретацій. В основу роботи було покладено метод наведення зв'язків аналізу ставлень та емоційних реакцій на виконавську інтерпретацію творів.

Так, на цьому етапі типовими були завдання на порівняльний аналіз виконавського трактування одного музичного твору, на оцінку власних емоційних реакцій та реакцій своїх колег.

З цією метою були організовані перегляди-прослуховування відеозаписів екзаменаційних виступів магістрів, лекцій-концертів ансамблевого класу та класу духових інструментів. За визначеними критеріями (техніка виконання, інтонація та звуковий баланс, фразування, динамічна виразність, емоційне забарвлення) студенти оцінювали виконання творів, вчилися визначати помилки, аргументовано їх пояснювати, надавати методичні поради щодо їх усунення та покращення виконання.

Здобувачі визначали та описували емоційний вплив кожної інтерпретації, обґрунтовували, як зміна динаміки, темпу чи артикуляції впливає на загальне враження від прослуханого твору, визначали виконавські засоби, що використовуються для підсилення емоцій, їх вплив на сприйняття слухачів.

Переглядаючи відео виконання музичних творів іншими музикантами, здобувачі аналізували емоційні реакції слухачів, порівнювали їх з власними враженнями, визначаючи схожості та відмінності; робили висновки як різні аспекти виконання впливають на сприйняття музики.

Після проведеної роботи було проведено прикінцевий контрольний зріз на визначення рівнів сформованості художньо-аналітичних умінь виконавсько-творчого компоненту за художньо-ментальним критерієм здобувачів експериментальної та контрольної груп. Порівняльні результати наведено в таблиці 3.8. та рисунку 3.4.

Аналіз отриманих результатів показує зменшення осіб, що залишились на низькому рівні в ЕГ до 1 (6,25%); в контрольній групі таких 9 осіб (50%). Відмітимо збільшення осіб, що показали високий рівень художньо-аналітичних умінь художньо-інтерпретаційного компоненту – це 8 осіб (50%) ЕГ та відповідно 7 осіб (38,9%) КГ. Середній рівень мали 7 здобувачів (43,75%) ЕГ та 7 осіб (38,9%) КГ. Відповідно до отриманих результатів в ЕГ

зафіксовано збільшення K_f до середнього рівня. В контрольній групі цей показник збільшився лише на 0,07 одиниці та залишився на низькому рівні.

Порівняння результатів оцінювання сформованості художньо-інтерпретаційного компоненту художньо-аналітичних умінь за виконавсько-творчим критерієм покажемо у таблиці 3.8.

Таблиця 3.7

**Порівняння результатів оцінювання сформованості
художньо-інтерпретаційного компоненту художньо-аналітичних умінь
за виконавсько-творчим критерієм**

Рівні	1 показник		2 показник		Загалом	
	Експериментальна група (16 осіб)					
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	5	31,25	7	43,75	5	31,25
Середній	7	43,75	9	56,25	8	50,00
Низький	4	25,00	0	0,00	3	18,75
						Рівень
ΣKf_3	2,06		2,44		2,13	С
Рівні	Контрольна група (18 осіб)					
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	2	11,11	2	11,11	2	11,11
Середній	5	27,78	7	38,89	6	33,33
Низький	11	61,11	9	50,00	10	55,56
						Рівень
ΣKf_3	1,50		1,61		1,56	Н

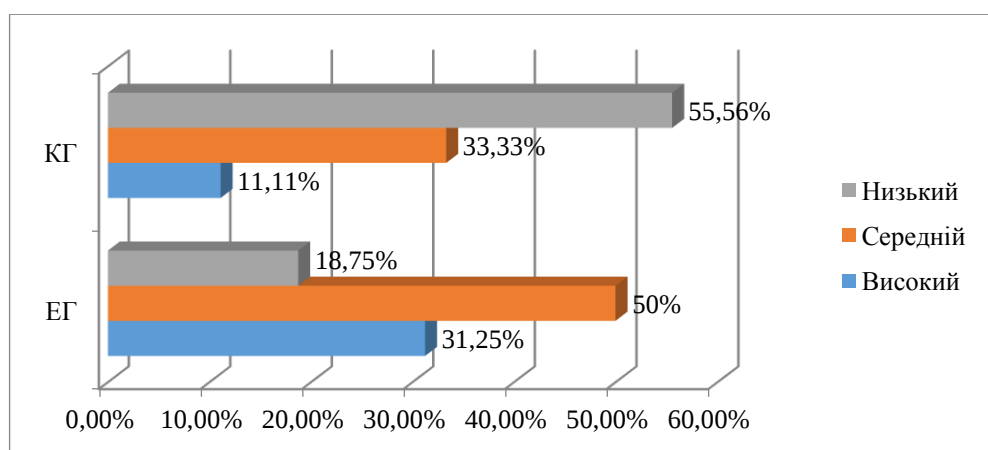


Рис.3.4. Порівняння рівнів сформованості художньо-аналітичних умінь художньо-інтерпретаційного компоненту за виконавсько-творчим критерієм

За даними таблиць 3.6, 3.7, 3.8 частка респондентів, які досягли високого та середнього рівнів художньо-аналітичних умінь більш динамічна в експериментальній групі у порівнянні із отриманими результатами в контрольній групі.

Узагальнені результати оцінювання рівня художньо-аналітичних умінь в експериментальній та контрольній групах за даними прикінцевого зрізу представлені у таблиці 3.9.

Таблиця 3.8.

Узагальнені результати оцінювання рівня художньо-аналітичних умінь в експериментальній та контрольній групах за даними прикінцевого зрізу

Рівні	Критерії						узагальнені	
	КОГНІТИВНО- смісловий		МОТИВАЦІЙНО- дидактичний		ВИКОНАВСЬКО- творчий		значення за всіма критеріями	
	Експериментальна група (16 осіб)							
	абс.	%	абс.	абс.	%	абс.	абс.	%
Високий	4	25,00	6	37,50	5	31,25	4	25,00
Середній	10	62,50	8	50,00	8	50,00	9	56,25
Низький	2	12,50	2	12,50	3	18,75	3	18,75

								Рівень
ΣKf	2,13		2,25		2,13		2,06	С
Рівні	Контрольна група (18 осіб)							
	абс.	%	абс.	абс.	%	абс.	абс.	%
Високий	1	5,56	1	5,56	2	11,11	1	5,56
Середній	6	33,33	4	22,22	6	33,33	5	27,78
Низький	11	61,11	13	72,22	10	55,56	12	66,67
								Рівень
ΣKf	1,44		1,33		1,56		1,39	Н

У таблиці 3.10 та рисунку 3.5. подано порівняння результатів моніторингу рівня художньо-аналітичних умінь до початку та наприкінці формувального експерименту.

Як можна побачити в таблиці 3.10. та на рисунку 3.4. загальний рівень сформованості художньо-аналітичних умінь у здобувачів ЕГ виріс до середнього, тоді як в КГ він залишився низьким, хоча й з певною позитивною динамікою.

Таблиця 3.9.

Порівняння результатів моніторингу рівня художньо-аналітичних умінь до початку та наприкінці формувального експерименту

Рівні	ЕГ				КГ			
	До початку		Наприкінці		До початку		Наприкінці	
	абс.	%	абс.	%	%	абс.	абс.	%
Високий	1	6,25	5	31,25	1	5,56	1	5,56
Середній	4	25,00	8	50,00	5	27,78	6	33,33
Низький	11	68,75	3	18,75	12	66,67	11	61,11
Рівень			Рівень		Рівень		Рівень	
ΣKf	1,38	Н	2,13	С	1,56	Н	1,63	Н

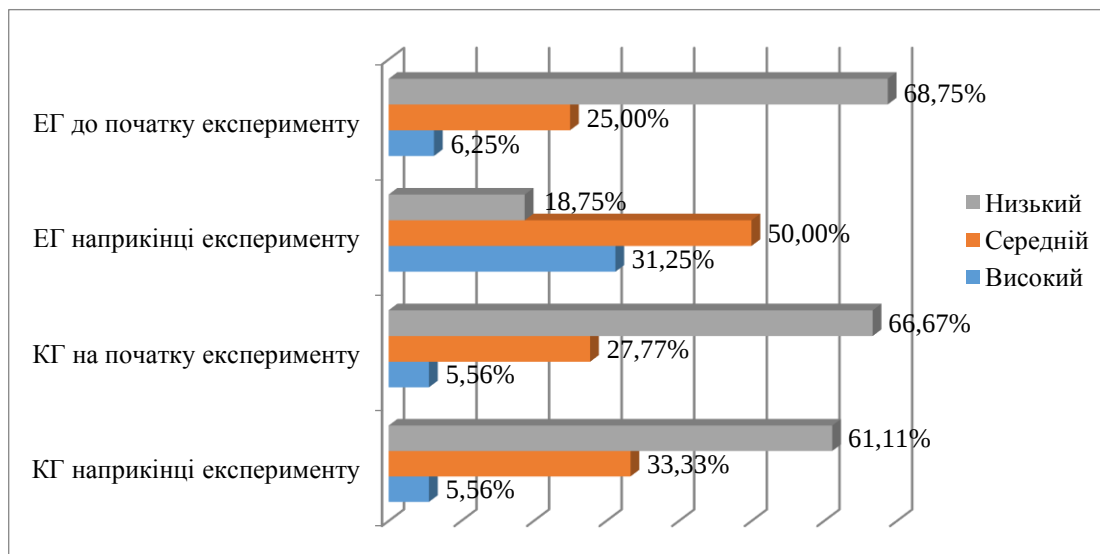


Рис.3.5. Порівняння результатів моніторингу рівня художньо-аналітичних умінь до початку та наприкінці формувального експерименту

Істотність виявленої варіативності результатів оцінок в експериментальній та контрольній групах перевірялася за критерієм Фішера. Було сформульовано наступні гіпотези:

H_1 : частка респондентів, які досягли вищого рівня сформованості художньо-аналітичних умінь у ЕГ *істотно перевищує* частку таких респондентів у КГ.

H_0 : частка респондентів, які досягли вищого рівня сформованості художньо-аналітичних умінь у ЕГ *істотно не перевищує* частку таких респондентів у КГ.

Підтвердження правомірності висунутих гіпотез відбувалось шляхом обчислень, що передбачали перетворення відсоткового вираження кількості респондентів, які досягли бажаного рівня (високого та середнього) у значення центрального кута для обох вибірок. Задля цього застосовувалася формула:

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

де φ = значення центрального кута, а p – кількість (у відсотках) респондентів, які досягли бажаного рівня, виражена через частку одиниці.

На основі даних таблиці 3.10. було визначено, що в ЕГ кількість таких респондентів склала 81,25 % (0,8125), а КГ 38,89% (0,3889). Здійснивши розрахунки ми отримали значення центрального кута для ЕГ (φ_1) та КГ (φ_2):

$$\varphi_1 = 2 \cdot \arcsin \sqrt{0,8125} = 2 \cdot \arcsin 0,9014 = 2 \cdot 1,123 = 2,2459$$

$$\varphi_2 = 2 \cdot \arcsin \sqrt{0,3889} = 2 \cdot \arcsin 0,6236 = 2 \cdot 0,6734 = 1,3467$$

Задля визначення істотності розбіжності кутів $\varphi_{\text{емп}}^*$ було здійснено розрахунки за формулою:

$$\varphi_{\text{емп}}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

де n_1 - загальна кількість спостережень в ЕГ;

n_2 - загальна кількість спостережень в КГ:

$$\varphi_{\text{емп}}^* = (2,2459 - 1,3467) \cdot \sqrt{\frac{16 \cdot 18}{16+18}} = 0,8992 \cdot \sqrt{\frac{288}{34}} = 0,8992 \cdot 2,9104 = 2,6171$$

Задля визначення істотності розбіжностей кутів, отримане емпіричне значення ($\varphi_{\text{емп}}^* = 2,6171$) було порівняно із критичними значеннями кутів, які позначають рівні статистичної значущості:

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

$$\varphi_{\text{емп}} = 2,6171$$

$$2,6171 > 2,31$$

$$\varphi_{\text{емп}} > \varphi_{\text{кр}}^*$$

Таким чином, здійснені розрахунки підтвердили що отримане $\varphi^*_{\text{емп}}$ є більшим за критичне значення $\varphi^*_{\text{кр}}$, оскільки на осі Фішера перебуває в зоні значущості (рис. 3.6).

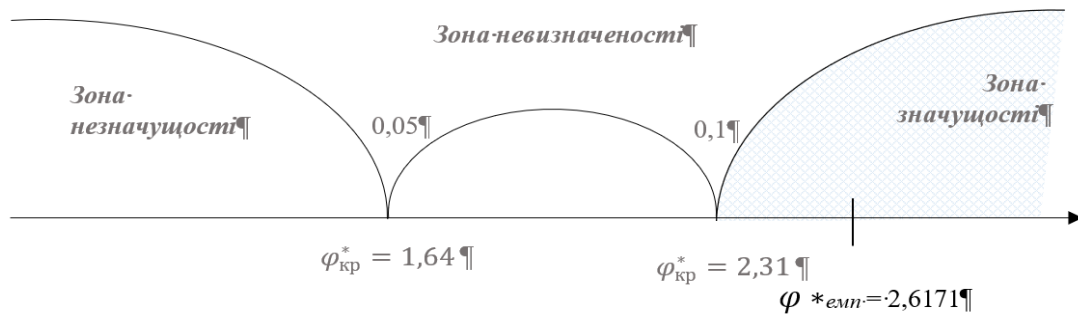


Рис. 3.6. Визначене емпіричне значення розбіжності у результатах оцінювання на вісі значущості Фішера

Отриманий результат дозволив відкинути нульову гіпотезу та підтвердити ефективність методики формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителі музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах.

Висновки до розділу 3

У розділі представлено хід, зміст і результати експериментального дослідження з діагностики і формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

Експеримент перевіряв ефективність запропонованої методики, яка запроваджувалася в групи здобувачів освіти спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) та спеціальності 025 Музичне мистецтво. Розв'язання поставлених завдань дослідження зумовило проведення констатувального та формувального експериментів. Констатувальний експеримент здійснено на основі розроблених критеріїв і показників оцінювання рівня сформованості художньо-аналітичних умінь студентів, що навчаються за відповідними спеціальностями, але мають скоординовані завдання щодо опанування художньо-аналітичними уміннями в класі гри на духових інструментах. Критерії було розроблено з огляду на сутність компонентів, а показники – відповідно до елементів, що складали конструкти компонентів із сукупності конкретних видів художньо-аналітичних умінь. Так, оцінювання умінь теоретико-семантичного компоненту обирався *когнітивно-смисловий критерій* з показниками: ступінь розуміння семантичних одиниць музичного тексту та усвідомлення їх смислового контексту; ступінь оволодіння методом аналізу та оцінки співвідношення знаків, символів та змістового наповнення атрибутів музичної мови твору. Для оцінювання умінь методико-рефлексійного компоненту застосовувався *мотиваційно-дидактичний критерій* з показниками: ступінь розуміння семантичних одиниць музичного тексту та усвідомлення їх смислового контексту; міра здатності до само оцінювання власного виконавства; міра здатності добирати методи та критерії оцінювання та самооцінювання. Для оцінювання умінь художньо-інтерпретаційного компоненту застосовувався *виконавсько-творчий критерій* з показниками: здатність здійснювати аналіз художньої траєкторії розкриття образу музичного твору; якість та винахідливість застосування жанрово-

стильових, художньо-образних уявлень у виконавській інтерпретації на основі аналогій та асоціацій. За результатами усіх підрахунків було визначено три рівня сформованості художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та майбутніх викладачів музичних дисциплін, зокрема викладачів гри на духових інструментах: високий, середній та низький. За характеристиками рівні відрізнялися таким чином: високий рівень – *продуктивно-творчий* – якісно сформовані уміння, студент застосовує їх в процесі різних видів навчальної діяльності та в самостійній роботі, результат застосування умінь є вірним, відповідний завданням, що збагачувало художньо-образну виконавську і педагогічну інтерпретацію твору; середній рівень – *ситуативно-вибірковий* – наявні окремі уміння аналітичного характеру, які застосовуються за рекомендаціями викладача, епізодично, за виникненням потреби, за виникненням зацікавленого ставлення; разом з тим, наявна тенденція до опанування художньо-аналітичними уміннями в на якісному рівні; низький рівень – *поверхово-стереотипний* – аналітичні уміння слабо сформовані, наявні помилки, стохастичне застосування, недоцільність вибору аналітичних дій, студент потребує корегувальних дій викладача.

Формувальний експеримент здійснювався в Експериментальній групі, в якій було запроваджено поетапні педагогічні умови і методи, зокрема: абстрагування різних видів аналізу твору; синтезування результатів здійснення різних видів аналізу твору, текстові завдання, самооцінювання; пошук помилок та їх подолання під час самостійної роботи, створення виконавсько-інтерпретаційних мап роботи над твором; наведення зв'язків аналізу ставлень та емоційних реакцій на виконавську інтерпретацію творів – для формування та підвищення рівня сформованості художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів гри на духових інструментах.

Отримані результати засвідчили ефективність запропонованих методів, оскільки у КГ до початку експерименту на низькому рівні констатовано 66,67% респондентів, наприкінці – 61,11%; на середньому рівні на початку – 27,78%,

наприкінці також 33,33%, на високому рівні – на початку 5,56 %, наприкінці 5,56%. У ЕГ результати значно кращі: на початку низький рівень показали 68,75%, наприкінці – 18,75%; на середньому рівні до початку – 25%, наприкінці – 50%; на високому рівні до початку – 6,25%, наприкінці 31,25%. Результати перевірялася за допомогою критерію Фішера.

ВИСНОВКИ

У дослідженні актуалізовано та розв'язано проблему формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах. Представлено розробку та експериментальну перевірку ефективності поетапної методики формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах. Здійснене дослідження дозволило досягти поставленої мети, розв'язати поставлені завдання та сформулювати наступні висновки.

1. На основі феноменологічного, функціонального та поняттєвого аналізу художньо-аналітичних умінь у науковому дискурсі констатовано, що художньо-аналітичні уміння – атрибутом фахової підготовки, якій об'єктивується як метапредметний комплекс музикантів різних спеціальностей, що базуються на міжпредметних взаємо конвергентних історико-теоретичних та виконавських знаннях і дозволяють пізнавати та інтерпретувати зміст музичного твору за допомогою фундаментальних музичних категорій (музична мова-текст-знак-образ). Вони об'єктивуються як під час набуття історико-теоретичних професійних знань, виконавській навчальній діяльності, так і в методико-педагогічній. Домінантою їх реалізації є творча інтерпретація як основна мета набуття фахових компетентностей. У дослідженні зроблено наголос на виконавську інтерпретацію музичних творів, в межах якої формуються та вдосконалюються художньо-аналітичні уміння. Уточнено сутність інструментально-виконавського підготовки як невід'ємної складової музично-виконавського процесу, що характеризується поєднанням різномодальних станів: психічних (емоційні, вольові, рефлексійні тощо), розумових, оцінних, фізичних (фізіологічна здатність витримувати навантаження на виконавський апарат), безпосередньо творчих (уявлення, натхнення тощо), які концентруються під час гри на музичному інструменті і

спрямовують комплекс набутих виконавських умінь на розкриття (матеріалізацію) художнього образу музичного твору.

Теоретичне дослідження щодо феноменології художньо-аналітичних умінь показало, що це метаконструкт професійної підготовки, який поєднує всі види аналізу мистецтвознавського та музично-педагогічного контексту, що спрямовано на визначення сутності художньо-образних властивостей та педагогічного потенціалу творів мистецтва, їх інтерпретації, як прерогативи педагогіки мистецтва. Кластерами, де конкретизуються художньо-аналітичні уміння визначено: семантичний, методичний та інтерпретаційний. Функціями художньо-аналітичних умінь визначено: теоретико-семантична, методико-рефлексійна, художньо-інтерпретаційна.

Художньо-аналітичні уміння є суттєвим ресурсом інтерпретації музичних творів; у цьому аспекті у дослідженні вони розглядаються як комплекс дій з опанування здобувачами вищої освіти засобами роботи з нотним текстом (тлумачення, декодування, розуміння, відтворення смислових значень, слухова рефлексія), володіння якими забезпечує можливість образно-експресивного втілення власної інтерпретаційної концепції на основі встановлення «діалогу» з композитором, музичним твором і слухачами.

2. На основі застосування методів аналізу, синтезу та умовиводів, а також теоретичного моделювання розкрито сутність поняття «художньо-аналітичні уміння майбутніх учителів музичного мистецтва», що інтерпретовано як метаконструкт, який характеризується як функціональна полімодальна фахова якість, яка забезпечує процес художнього втілення образу твору у виконавській та педагогічній діяльності шляхом проаналізованої драматургії його розгортання з різних поглядів і у різний спосіб (зоровий аналіз, перцептивний, текстовий, виконавський, художньо-образний), результатом чого стає здатність досягти максимально яскравої тембральної, інтонаційної, композиційно-переконливої інтерпретації, що здійснюється завдяки комплексу видів аналізу та рефлексії власних виконавських можливостей та можливостей самого інструменту.

Художньо-аналітичні уміння майбутніх учителів музичного мистецтва представлено як трикомпонентну структуру, що об'єднують певні уміння відповідно до їх функціонального навантаження. *Теоретико-семантичний компонент* поєднує такі уміння: визначати семантичні одиниці музичного тексту під час його аналізу та усвідомлювати їх смисловий контекст; уміння проаналізувати та оцінити співвідношення знаків, символів та змістового наповнення атрибутів музичної мови твору, що виконують теоретико-семантичну функцію. *Методико-рефлексійний компонент* поєднує такі уміння: аналізувати та узагальнити виконавські завдання з педагогічним вектором застосування твору; уміння розробити критерії оцінювання власного виконавства на основі прикладних аналітичних процедур самооцінювання, що виконують методико-рефлексійну функцію. *Художньо-інтерпретаційний компонент* охоплює такі уміння: здійснювати аналіз художньої траєкторії розкриття образу; критичного ставлення до виконавської інтерпретації на основі сформованих фахових компетентностей (жанрово-стильових, художньо-образних), відповідно і функція художньо-інтерпретаційна.

3. Методологічні підходи представлено у двох напрямках: наукові підходи щодо дослідження феномену художньо-аналітичних умінь (функціональний та кластерний підходи) та підходи, що формують комплекс художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та майбутніх викладачів музичних дисциплін. Вибір другої групи підходів ґрунтується на класифікованих та згрупованих чинниках, відповідно компонентам художньо-аналітичних умінь. Це текстологічний чинник, чинник наявності музично/художньої грамотності, мотиваційно-методичний чинник, художньо-самовиражальний чинник. На їх основі обґрунтовано доцільність застосування наступних підходів: когнітивно-семіотичний; інтенціонально-рефлексійний; інтеграційно-творчий. Відповідно до обраних та обґрунтованих підходів сформульовано педагогічні принципи методичного спрямування. Відповідно когнітивно-семантичному підходу обрано такі принципи: цілеспрямоване застосування феномену музичного тексту,

контексту і підтексті в роботі над твором; зосередження уваги на смислових ресурсів музичних знаків. До інтенціонально-рефлексійного підходу – акцентуація уваги на пошуку методичних засобів художнього втілення образу; методичного самозабезпечення на основі рефлексії власних виконавських і викладацьких можливостей. До інтеграційно-творчого підходу обрано два педагогічних принципи: стимулювання міжвидових мистецьких асоціацій; розширення художнього кругозору на засадах жанрово-стильових поліхудожніх паралелей та полімодальних траєкторій сприйняття та уявлення.

4. Застосування методу теоретичного моделювання та низки емпіричних діагностичних методів було розроблено критерії і показники оцінювання рівня сформованості художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів гри на духових інструмента.

когнітивно-смисловий критерій з показниками: ступінь розуміння семантичних одиниць музичного тексту та усвідомлення їх смислового контексту; ступінь оволодіння методом аналізу та оцінки співвідношення знаків, символів та змістового наповнення атрибутів музичної мови твору;

мотиваційно-дидактичний критерій з показниками: ступінь розуміння семантичних одиниць музичного тексту та усвідомлення їх смислового контексту; міра здатності до само оцінювання власного виконавства; міра здатності добирати методи та критерії оцінювання та самооцінювання;

виконавсько-творчий критерій з показниками: здатність здійснювати аналіз художньої траєкторії розкриття образу музичного твору; якість та винахідливість застосування жанрово-стильових, художньо-образних уявлень у виконавській інтерпретації на основі аналогій та асоціацій. Було встановлено три рівня сформованості художньо-аналітичних умінь: високий рівень – продуктивно-творчий; середній рівень – ситуативно-вибірковий; низький рівень – поверхово-стереотипний.

5. На основі емпіричних методів, узагальнення педагогічного досвіду було розроблено поетапну методику формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових

інструментах. Результати формувального експерименту підтвердили ефективність пропонованої поетапної методики. Домінантою її визначено наступні педагогічні умови. Так, на семіотично-настановному етапі – педагогічна умова: активізація комплексу аналітичної діяльності в роботі над музичним твором, у межах якої реалізуються такі методи: абстрагування від цілісного аналізу твору; синтезування результатів здійснення різних видів аналізу твору; зіставлення результатів здійснення різних видів аналізу твору, текстові завдання, використання алгоритмів і схем. На методично-пошуковому етапі запроваджується педагогічної умови – стимулювання методичної самостійності та художньо-аналітичної ефективності в процесі навчання творів для духових інструментів, у межах якої застосовуються такі методи: самооцінювання; методична самореферентність; пошук помилок та їх подолання під час самостійної роботи. На художньо-ментальному етапі запроваджується педагогічна умова – акцентуація інтеграції інтелекту та емоцій у виконавській інтерпретації музичних творів для духових інструментів, у її межах доцільно застосовувати такі методи: створення виконавсько-інтерпретаційних мап роботи над твором; наведення зв'язків аналізу ставлень та емоційних реакцій на виконавську інтерпретацію творів.

Перевірка вірогідності отриманих результатів показала, що у КГ до початку експерименту на низькому рівні констатовано 66,67% респондентів, наприкінці – 61,11%; на середньому рівні на початку – 27,78%, наприкінці також 33,33%, на високому рівні – на початку 5,56 %, наприкінці 5,56%. У ЕГ результати значно кращі: на початку низький рівень показали 68,75%, наприкінці – 18,75%; на середньому рівні до початку – 25%, наприкінці – 50%; на високому рівні до початку – 6,25%, наприкінці 31,25%. Результати перевірялася за допомогою критерію Фішера.

Результати показали істотності розбіжностей кутів: отримане емпіричне значення ($\varphi^*_{\text{емп}} = 2,6171$) було порівняно із критичними значеннями кутів, які позначають рівні статистичної значущості ($\varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$).

Отримані данні засвідчують ефективність запропонованої методики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Антонова, О. Є. (Ред.). (2014). *Словник базових понять з курсу «Педагогіка»*. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка.
- Апатський, В. М. (2013). *Актуальні проблеми духового музичного-виконавського мистецтва*. Київ: ТОВ «Задруга».
- Архіпова, Л. (2000). Інтерпретація як умова існування в семіотичному універсумі. *Наукові записки. Філософія та релігієзнавство*, 18, 59–66.
- Бєлявіна, Н. Д. (2019). *Методологія та методика викладання фахових мистецьких дисциплін*. Київ: НАКККиМ.
- Блажевич, В. О. (2017). Формування виконавських умінь учнів дитячих музичних шкіл у процесі навчання гри на гітарі: теоретичний аспект проблеми. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Серія: Педагогічні науки, 157, 198-202. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2017_157_45.
- Богданов, В. О. (2000). *Історія духового музичного мистецтва України: від найдавніших часів до початку XX ст.* Харків: Основа.
- Богданов, В. О., Богданова, Л. Д. (2013). *Історія духового музичного мистецтва України: від найдавніших часів до початку XX ст.: у 2 томах. Т. 1.* Харків: ФОП Сілічева С. О.
- Бондаренко, Л. А. (2014). Кластери компетентностей як освітній результат готовності майбутнього вчителя музики до професійного саморозвитку. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції: Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття.* (16-17 жовтня 2014 року, м. Київ). Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 580-585.
- Буркацький, З. (2010). *Особистісно орієнтований підхід до віртуозності кларнетиста: навчальний посібник*. Одеса: Друкарський дім.
- Бурназова, В. В. (2010). *Методичні засади розвитку виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі*

інструментальної підготовки (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.

Бухнієва, О. А., Сердюченко, В. В. (2024). Інтерпретаційний аналіз в структурі професійної компетентності педагога-музиканта. *The functioning of culture and art during the war: Scientific monograph*, 46-61. Відновлено з <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/460/12419/26051-1?inline=1>.

Ван, Сяоган (2023). Аналітична діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва: сутність і особливості. *Інноваційна педагогіка*, вип. 62, том 1, 111-114.

Ван, Чень. (2023). Кластери художньо-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва-піаністів як педагогічна проблема. *Theoretical and empirical scientific research: concept and trends*. (June 23, 2023). Oxford, United Kingdom, 208-210. Відновлено з <https://archive.logos-science.com/index.php/conference-proceedings/issue/view/12/12>.

Васянович, Г. П. (2012). *Основи психології*: навчальний посібник. Київ: Педагогічна думка.

Вечер, Д. (2006). *Виконавський аналіз музичного твору: теоретичний і практико-методичний аспекти (на прикладі діяльності піаніста-інтерпретатора)*. (Автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства). Харківський державний університет мистецтв імені І. П. Котляревського, Харків. Відновлено з <http://www.disslib.org/vykonavskyi-analiz-muzychnoho-tvoru-teoretychnyii-praktyko-metodychnyi-aspekty.html>.

Волкомор, В. (2020). Музична інтерпретація в контексті мистецтва звукозапису. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, 4, 155-159.

Вороновська, О. В. (2021). Музичний текст як соціально функціонуюча інформаційна система. *Science and society, patterns and trends of development. Abstracts of XVI International Scientific and Practical Conference (30 березня – 02 квітня 2021 р.)*, Vienna, Austria, 26-28.

Вороновська, О. В., Чи Синьйой. (2023). Музично-виконавська інтерпретація як засіб формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, № 3(144), 7-15.

Гаврілова, Л. Г. (2016). Комп'ютерне тестування як засіб моніторингу професійної компетентності майбутніх учителів музики в початковій школі. *Інформаційні технології і засоби навчання*, том 51, № 1. Відновлено з <https://www.researchgate.net/publication/331470541>.

Гао, Юань (2020). *Методика розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки*. (Дис. ... доктора філософії). ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.

Гаркуша, Л. І., Економова, О. С. (2016). Виконавська інтерпретація музичних творів у структурі професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта. *Професійна мистецька освіта і художня культура виклики XXI століття*: матеріали Міжнародної наук.-практичної конференції (Київ, 14–15 квітня), 520-528.

Гейко, Є. В. (2018). Цілісність особистості у вимірі системного підходу. *Актуальні проблеми психології*, Том. IX, Вип. 11, С. 71-84.

Гейченко, М. (2013). Становлення та розвиток проблеми виконавської інтерпретації в Україні. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: педагогічні науки*, 120, 99-103.

Гладуш, В. А., Лисенко, Г. І. (2014). *Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія*. Дніпропетровськ: ТОВ «Роял Принт». Відновлено з <http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/pedagogikavsh.pdf>.

Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.

Гордійчук, Л. В., Цейко, Н. О. (2022). *Специфіка самостійної роботи*

студентів у класі фортепіано: методичні рекомендації. Луцьк: Терен.

Гринчук, І. П. (2012). Мистецька освіта: теоретико-методичні підходи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія»*, 36, 355–358.

Гринчук, І. (1997). *Формування музично-аналітичних вмінь майбутнього вчителя музики.* (Автореф. ... канд. пед. наук). Інститут педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України, Київ.

Грібіненко, Ю. (2023). *Теоретичні та категоріальні засади музичної текстології як актуальної музикознавчої дисципліни: монографія.* Одеса: Олді+.

Грінченко, А. М., Мамикіна, А. І. (2021). Професійне мислення музиканта-піаніста. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, вип. 79 (І ч.), 108-113.

Гура, В. (2023). Інтерпретування як інтелектуально-організована діяльність музичного мислення піаніста. *Актуальні питання гуманітарних наук*, вип. 70, том 1, 98-103.

Давидов, М. (2013). Аспекти фахового мислення музиканта-виконавця. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 7, 93-118.

Ден, Дівень (2023). *Методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування в учнів культури сприйняття різностильового вокального мистецтва.* (Дис. ... доктора філософії). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.

Жукова, О. (2023). Інтенаційно-семантичні фігури у фортепіанній та камерно-вокальній музиці романтизму. *Актуальні питання гуманітарних наук*, вип. 70, том 1, 130-136.

Завіруха, Л. А., Білозерова, О. В. (2021). *Методичні аспекти роботи над музичним твором на заняттях з музичного інструменту: методичні рекомендації.* Луцьк: Терен.

Заря, Л. О. (2017). Розкриття художнього образу музичного твору на

заняттях з фортепіано. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 22(1), 183-187. Відновлено з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2017_22\(1\)__36](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2017_22(1)__36).

Зотов, Д. І. (2018). Виконавство на саксофоні в системі музичного мистецтва ХХ століття. (Дис. ... канд. мист.). СумДПУ імені А. С. Макаренка, Суми.

Зотов, Д. І. (2016). Проблематика початкового етапу розвитку саксофона як інноваційного інструмента європейського музичного мистецтва. *Традиції та новації у вищій архітектурно-художній освіті: збірник наукових праць*, 3, 16–21.

Іванова, В. (2017). Музична інтерпретація в контексті розвитку світового мистецтва. *Наукові праці. Серія: Педагогіка*, вип. 279, т. 291, 136-140.

Кайдалова, Л. Г., Щокіна, Н. Б., & Вахрушева, Т. Ю. (2009). *Педагогічна майстерність викладача: навчальний посібник*. Харків: Вид-во НФаУ.

Кайдановська, О. О. (2009). Сутність образотворчої підготовки фахівців у вищій архітектурній освіті. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, вип. 8 (13), 51–58.

Канюк, О. Л. (2011). Теоретичний аналіз понять «знання», «уміння», «навички» - як важливих складових професійної компетентності майбутніх фахівців. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 21, 66–69.

Капічіна, О. (2013). Музичний текст і твір у контексті семіотичного аналізу. *Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, 1, 6–10.

Карпенко, Є. М. (2017). Інформаційно-аналітичні уміння у системі професійної підготовки майбутнього фахівця мовного педагогічного профілю в початковій та дошкільній освіті: сучасний стан проблеми. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка*, вип. 4. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2017_4_9.

Карп'як, А. Я. (2013) *Концепційні засади художнього мислення сучасного флейтиста*: монографія. Львів: Наукове товариство ім. Шевченка.

Касілов, І. (2017). Специфіка професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Серія: Педагогічні науки)*, № 1-2 (50-51), 93-98.

Кін, О. М., Ткачов, А. С., & Ткачова, Н. О. (2022). Інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва як педагогічна проблема. *Інноваційна педагогіка*, вип. 53, т. 1, 57–60. Відновлено з http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/53/part_1/10.pdf.

Кононова, М. (2010). До проблеми формування категоріального апарату теорії музичного виконавства. *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*, 91, 197-209.

Корзун, В. В. (2014). Художня інтерпретація музичних творів як вищий щабель виконавської майстерності. *Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Серія: Педагогічні та історичні науки*, вип. 120, 74-79. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped_2014_120_12.

Косяк, Л. І. (2021). Питання формування художньо-творчих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-виконавської діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (197), 120-124.

Котова, Н. В. (2015). Сутність і структура педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Міжнародний науковий журнал Науковий огляд*, том 3, № 13. Відновлено з <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/436/614>.

Кремень, В. Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.

Крицький, В. (2009). *Музично-виконавська інтерпретація: педагогічні проблеми музично-виконавської підготовки*: монографія. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя.

Крупей, М. В. (2014). *Теоретичні основи формування виконавської*

майстерності саксофоніста. Одеса: Астропринт.

Крупей, М. В. (2021). Універсальна майстерність саксофоніста як феномен сучасної музичної творчої практики. *Мистецтвознавчі записки*, 39, 113-118. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mz_2021_39_22.

Курковський, Г. (1983). *Питання фортепіанного виконавства*: збірка статей. Київ: Музична Україна.

Лаврентьєва, Н. В. (2016). *Формування творчого мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментально-виконавської підготовки*. (Дис. ... канд. пед. наук). Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський. Відновлено з https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/40345/Lavrentieva_dis.pdf?sequence=1.

Лашенко, А. (2009). Українське хорове мистецтво XX століття. *Мистецтвознавство України*, 10, 71-75.

Левицька, І. М. (2024). Вплив емоційного інтелекту на рівень виконавської майстерності музиканта-професіонала. *Інноваційна педагогіка*, вип. 69, т. 1, 185-190.

Лимаренко, Л. І. (2016). Студентський театр як синтетична репрезентація комунікативної взаємодії видів мистецтв. *Збірник матеріалів наукових доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін»*. Херсон. Відновлено з <https://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B2%202016.pdf?id=9c74d041-4997-4c29-acca-edf156daf2de>.

Линенко, А. Ф. (2018). Герменевтичний підхід у педагогіці і його принципи. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 6, 55-59.

Лисенко, О. (2018). Музично-виконавська діяльність крізь призму

категоріального визначення функціональних систем мислення, мовлення та інтонаційних засобів вираження. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Музичне мистецтво*, (1), 18–31. Відновлено з <http://musical-art.knukim.edu.ua/article/view/140569/144945>.

Лі, Юе. (2018). *Методика формування художньо-сміслових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано* (Дис. ... канд. пед. наук). СумДПУ імені А. С. Макаренка, Суми.

Лі, Юе. (2018). Специфіка художньо-сміслових уявлень у фортепіанному виконавстві: методичний аспект. *Наукові записки ЦДПУ ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 167, 206-211.

Лінь, Янь. (2019). Мотиваційно-творчий компонент а структурі готовності вчителів музики до художньо-інтерпретаційної діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 26, 138-144. Відновлено з <https://sj.edu.ua/index.php/tmae/article/view/121/117>.

Лучанінова, О. (2019). Формування аналітично-інформаційної компетентності майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки. *Фізико-математична освіта*, 1, 116-121.

Лю, Сянь (2019). *Педагогічні умови методично- спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки* (Дис. ... канд. пед. наук). ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, Одеса.

Лю, Цяньцянь (2010). *Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики і хореографії в педагогічних університетах України і Китаю*. (Дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Лю, Шуай. (2023). *Інструментально-виконавська підготовка студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації*. (Дис. ... доктора філософії). Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ. Відновлено з

https://udu.edu.ua/images/data_file/viddil_aspirant/Doctor_filosofii/Liu_Shuai/Liu_Shuai_dis.pdf

Любченко, Н. В. (2016). Потенціал кластерних механізмів як ресурс управління освітою в умовах децентралізації влади. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Управління та адміністрування*, 2, 65-81. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpoupra_2016_2_10.

Лютко, О. (2022). Розвиток оцінювально-аналітичної компетентності педагога як умова дотримання професійного стандарту. *Нова педагогічна думка. Науково-методичний журнал*, Том 110, № 2, 8-13.

Ма, Лінь. (2021). Синергійність впливу конструктів емоційного інтелекту піаніста на його індивідуальний виконавський стиль. *Часопис Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського*, 2(51), 91–105. Відновлено з <http://chasopysnmau.com.ua/article/view/239395/238083>.

Ма, Лінь. (2024). *Сценічний образ піаніста як форма прояву індивідуального виконавського стилю*. (Дис. ... доктора філософії). Національна музична академія України імені П. І. Чайковського, Київ. Відновлено з https://knmau.com.ua/wp-content/uploads/Ma-Lin_disertatsiya-pdf.pdf.

Максименко, С. Д. (2004). *Загальна психологія: навчальний посібник*. Київ: «Центр навчальної літератури».

Маринчук, Т. (2018). Художньо-педагогічний аналіз музичного твору як необхідна складова фахових умінь вчителя початкової школи. *Молодий вчений*, № 5.2 (57.2), 18-23.

Мартинюк, Л. В. (2020). Музично-виконавська діяльність як чинник формування образної сфери майбутніх учителів музичного мистецтва. В. М. Лабунець (Ред.). *Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва*. (с. 147-164). Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д. Г.

Марценюк, Г. П. (2013). *Українське тромбонове виконавство в контексті європейського духового музичного мистецтва: монографія*. Київ:

ДП «Інформ.-аналіт. Агентство».

Мацко, Л. А., Прищак, М. Д., & Годлевська, В. Г. (2009). *Основи психології та педагогіки*. Вінниця: ВНТУ.

Михалюк, А. М. (2021). Модернізація інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*, 193, 129–133. Відновлено з https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/37046/1/%D0%90_Mykhaliuk_NZSPN.pdf.

Михалюк, А. М. (2023). Критеріально-рівнева характеристика сформованості виконавської культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Освітологічний дискурс*, 4 (43), 55-68.

Михалюк, А. М. (2021). Творчість та інновація: сучасний контент. *Освітологічний дискурс*, 3 (34), 32–45. Відновлено з https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/37391/1/A_%D0%9Cyxaliuk_OD.pdf.

Михалюк, І. М., Михалюк, А. М. (2024). Проєктне навчання як засіб формування дослідницьких навичок здобувачів освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*, т. 2, № 55, 154-162. Відновлено з https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/49921/1/I_Mykhaliuk_A_Mykhaliuk_PNZP_HDNZO_T2_22.pdf.

Мінь, Шаовой (2017). *Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки*. (Автореф. ... дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Мозгальова, Н. (2013). Інтелектуальна складова в структурі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 36, 369-372.

Мозгальова, Н. Г. (2022) Методологічні засади формування художньо-виконавської самоєфективності майбутніх вчителів музичного мистецтва та хореографії. *Наукові перспективи*, 10(28), 324-335. Відновлено з

<http://perspectives.pp.ua/index.php/np/article/view/2792/2805>.

Мозгальова, Н. Г. (2023). Художньо-виконавська діяльність майбутніх учителів музики та хореографії: емоційно-стильовий аспект. *Актуальні питання гуманітарних наук*, вип. 63, том 2, 242-247. Відновлено з http://www.aphn-journal.in.ua/archive/63_2023/part_2/63-2_2023.pdf.

Мозгальова, Н. Г., Сушицький, М. І., & Новосадова, А. А. (2022). Специфіка підготовки вчителів музичного мистецтва і хореографії до жанрово-стильового аналізу. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 28, 69-75. Відновлено з <https://sj.udu.edu.ua/index.php/tmae/article/view/1306/1073>.

Москаленко, В. (2013). *Лекції з музичної інтерпретації: навчальний посібник*. Київ. Відновлено з <https://knmau.com.ua/wp-content/uploads/V.-Moskalenko-Lektsiyi-z-muzichnoyi-interpretatsiyi-Navchalnij-posibnik.pdf>.

Москаленко, В. Г. (2003). Інтонія, музика, слово. *Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського*, 27, 12–20.

Мюльберг, К. Е. (2002). *Про майстерність кларнетиста*. Одеса: ОДК.

Ніколаї, Г. Ю. (2024). Теоретико-методичні основи навчання майбутніх учителів музичного мистецтва гри на духових інструментах. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 4, 82-87. Відновлено з <https://artstudies.pdpu.edu.ua/index.php/artstudies/article/view/143/135>.

Ніколаї, Г. Ю., Ван, Бінбін. (2021) Структура транскультурної компетентності магістрів музичного мистецтва. *Педагогічні науки: Теорія, історія, інноваційні технології*, 5(109), 305-316. Відновлено з <https://pedscience.sspu.edu.ua/wpcontent/uploads/2022/02/31>.

Ніколаї, Г., Линенко, А., & Левицька, І. (2019). Методичний супровід художньо-естетичного контенту виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14 «Теорія і методика мистецької освіти»*, 27, 17–26.

Носирєв, Є. Р. (1971). *Навчання гри на гобої*. Київ: Музична Україна.

Оболенська, М. М. (2023). «Партитура емоцій» як складова інтерпретаційної стратегії в ансамблевому виконавстві. *Аспекти історичного музикознавства*, вип. XXXIII (33), 39-64.

Олексюк, О. (2020). Кластерна модель розвитку духовного потенціалу особистості в неперервній мистецькій освіті. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 2 (95), 139-148.

Олексюк, О. М. (2006). *Музична педагогіка: навчальний посібник*. Київ: КНУКіМ.

Олексюк, О. М. (2009). Ціннісно-сміслова інтерпретація як творча самореалізація музиканта-виконавця. *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*, 82, 295–302.

Олексюк, О. М., Ткач, М., & Лісун, Д. В. (2013). *Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті*: колективна монографія. Київ: Київський ун-т ім. Б. Грінченка.

Олексюк, О., Коваль, А. (2017). Герменевтичні принципи мистецької освіти: інтерпретаційний дискурс. *Освітologia*, (6), 136–142. Відновлено з <https://osvitologia.kubg.edu.ua/index.php/osvitologia/article/view/70/70>.

Падалка, Г. М. (2012). Інтерпретація музики: проблемний аналіз. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, Вип. 13, 16-23. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2012_13_6.

Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. Київ: Освіта України.

Палаженко, О. П. (2017). Компонентна структура виконавських умінь музиканта-духовика. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, 4, 204-207. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdakkkkm_2017_4_43.

Панасенко, Т. (2001). *Формування музично-аналітичних умінь студентів (на матеріалі курсу «Сольфеджіо»)*. (Автореф. канд. пед. наук). Київський національний університет культури і мистецтв, Київ.

Пань, Шен. (2021). *Методика формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки*. (Дис. ... доктора філософії). ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, Одеса.

Петренко, М. Б. (2018). Різновиди музично-виконавської інтерпретаційної діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 170, 107-111. Відновлено з <https://cusu.edu.ua/images/download-files/naukovi-zapysky/170/24.pdf>.

Плотницька, О. (2005). Змістовно-структурна характеристика художньо-аналітичних умінь майбутніх вчителів музики. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*, 29, 39-42.

Плотницька, О. (2005). Теоретичні основи процесу формування художньо-аналітичних умінь у майбутніх учителів музики. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 21, 230-232.

Плотницька, О. (2005). *Формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музики*. (Автореф. ... канд. пед. наук). Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир.

Посвалюк, В. (2008). *Шляхи становлення і проблеми розвитку Української школи виконавства на трубі: історичний, професійно-виконавський, теоретико-методичний аспекти*. (Автореф. дис. ... доктора мистецтв). Київ.

Потоцька, О. В. (2016). Виконавський аналіз музичного твору як необхідна складова інтерпретаторської діяльності. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*, 36, 235-245. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/apitphk_2016_36_28. С. 243.

Пясковський, І. (2000). Феноменологія музичного мислення. *Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського*, 7, 46–56.

П'ятницька-Позднякова, І. С. (2015). Музичне мовлення в семіотичному дискурсі сучасності. Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти, 42, 22-35.

П'ятницька-Позднякова, І. С. (2020). Семантичний вимір музичного твору: історія, теорія, практика: навчально-методичний посібник. Миколаїв: МНУ ім. В.О. Сухомлинського.

Раструба, Т. В. (2023). Організація самостійної роботи при підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва: сучасні виклики та реалії. *Professional Art Education*, Vol. 4, № 1, Р. 41–51. URL <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/12587>.

Реброва, О. Є. (2023). *Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва*: монографія. Друге видання, перероб. і доп. Суми: ФОП Цьома С.П.

Реброва, О. Є. (2019). Художньо-естетичні інновації мистецької освіти в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 4 (129), 13–23.

Реброва, О., Линенко, А. & Реброва, Г. (2022). Індивідуальне навчально-творче завдання у професійній підготовці здобувачів вищої освіти мистецьких та мистецько-педагогічних спеціальностей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (117), 273-288. Відновлено з <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/Реброва.pdf>.

Ревенчук, В. (2017). До проблеми формування у студентів музично-аналітичних умінь. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 3, 131-134.

Ренке, С. О. (2009). Процес становлення професійного образу «Я» як предмет психології. *Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Проблеми сучасної психології*, 4, 318-331.

Рожок, В. І. (2003). *Музика і сучасність*. Київ: Книга пам'яті України.

Ростовський, О. Я. (2011). *Теорія і методика музичної освіти*: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

Рябуха, Н. (2009). Виконавська інтерпретація як метод пізнання

музичного твору. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*, 16, 135–142.

Савченко, І. М., Ягупов, В. В. (2015). *Інформаційно-аналітична діяльність педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів: термінологічний словник*. Київ: ПТО НАПН України.

Самітов, В. З. (2007). *Специфіка інтерпретаційного мислення музиканта-виконавця (психофізіологічний аспект): монографія*. Київ: ДАККиМ.

Самойленко, О. І. (2004). Інноваційні аспекти сучасного музикознавства. *Українське музикознавство*, 33, 424–438.

Сергеєнкова, О. П., Столярчук, О. А., Коханова, О. П. & Пасєка, О. В. (2012). *Загальна психологія: навчальний посібник*. Київ: «Центр учбової літератури».

Словник української мови: в 11 т. (1973). Т. 4. Відновлено з <http://sum.in.ua/p/4/349/2>.

Соболь, Н. В. (2016). *Методика формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки*. (Дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Соловйов, В. А. (2017). Специфіка музичної інтерпретації: технологічний підхід. *Молодий вчений*, 4 (2), 83-88. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_4.

Спіліоті, О. В. (2020). Накопичення досвіду, знань, музично-аналітичних умінь у процесі фахової підготовки студентів. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*, (1), 128-133. Відновлено з <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/1886/1/20.pdf>.

Степанова, Л. (2018). *Методика формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії*. (Автореф. ... канд. пед. наук). СумДПУ імені А. С. Макаренка, Суми.

Степанова, А. О. (2020). *Методичні вказівки до вивчення дисципліни «Основний музичний інструмент» (саксофон) для студентів бакалаврів*. Одеса: Університет Ушинського.

Степанова, А. О. (2021). Сучасна наукова думка про розвиток духової музики та виконавства. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 192, 209–212.

Столяренко, О. Б. (2012). *Психологія особистості*. Київ: Центр учбової літератури.

Стукаленко, З. М. (2012). Засвоєння музичних стилів у процесі інструментальної підготовки учителів музики. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Педагогічні науки»*, 112, 303–308.

Теплова, О. Ю., Мозгальова, Н. Г., & Мартинюк, А. А. (2022). Інноваційні підходи до вивчення музично-теоретичних дисциплін в системі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 32, 308–317. Відновлено з <http://pedosv.kpnu.edu.ua/article/view/259594/256141>.

Тучинська, Т. (2009). *Розуміння музичного тексту: теоретико-інформаційний аспект*. (Автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства). Національна музична академія України імені П. І. Чайковського, Київ.

Умрихіна, О. (2019). Музичний образ як складова фортепіанного виконавства. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 15, 133–139. Відновлено з <http://psv.udpu.edu.ua/article/view/163247>.

Федорова, В. (2011). Теоретико-методичні підходи до визначення поняття «кластер». *Електронний журнал «Ефективна економіка»*, 9. Відновлено з <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=704>.

Хе, Їн. (2023). *Формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування*. (Дис. ... доктора філософії). ПНПУ імені К. Д. Ушинського, Одеса.

Хуан, Яцянь. (2018). *Методика розвитку творчого самовираження*

майбутніх учителів музики в процесі виконавсько-інструментальної підготовки. (Дис. ... канд. пед. наук). ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.

Цуй, Шилін. (2023). *Формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах міждисциплінарної координації*. (Дис. ... доктора філософії). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.

Чекан, Ю. (2009). *Інтонаційний образ світу*: монографія. Київ: Логос.

Чень, Цзяньїн. (2019). *Методика формування комунікативних умінь студентів України і Китаю в процесі вокально-ансамблевої діяльності*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Чепелєва, Н. В. (Ред.). (2013). *Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.

Чепурко, Д. М. (2023). Творчо-інтерпретаційна діяльність майбутніх педагогів-музикантів на уроках мистецтва: до постановки проблеми. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (209), 316-323.

Черноіваненко, А. Д. (2021). *Академічне музично-інструментальне мистецтво як предмет музикознавчої системології*: монографія. Одеса: Гельветика.

Чжан, Їфу. (2016). *Формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки* (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.

Чжоу, Є. (2018). Сутність та компонентна структура художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 2, 116-124.

Чжоу, Лянлян. (2018). Розвиток творчої індивідуальності як філософська і психолого-педагогічна проблема. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 24, 31-37.

Чи, Синьйой, (2023). Методологічні основи формування художньо-аналітичних умінь майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в процесі навчання гри на духових інструментах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8-9 (132-133), 221-234.

Чи, Синьйой, а. (2021). Кластер художньо-аналітичних умінь в інструментально-виконавському процесі. *Матеріали і тези VII Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» Т. 2.* С. 33-35. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського.

Чи, Синьйой, б. (2021). Феноменологія художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. *Theoretical and empirical scientific research: concept and trends: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference.* (Oxford, May 28, 2021). Oxford-Vinnytsia: P.C. Publishing House & European Scientific Platform, 2, 99-100.

Чи, Синьйой. (2022). Критерії і показники оцінювання художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на духових інструментах. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали і тези VIII Міжнародної конференції молодих учених та студентів (14-15 жовтня 2022 р. м. Одеса).* Т.2. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, С.198-199.

Чи, Синьйой. (2024). Методичне забезпечення процесу формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі гри на духових інструментах. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 2(5), с. 91-96. Відновлено з <https://artstudies.pdpu.edu.ua/index.php/artstudies/article/view/90/84>

Шапар, В. Б. (2007). *Сучасний тлумачний психологічний словник*. Харків: Прапор.

Шип, С. В. (2023). *Музична герменевтика*. Суми: ФОП Цьома С.П.

Щербініна, О. М. (2009). *Теорія та практика пізнання музичного стилю:*

навчально-методичний посібник. Ніжин: НДУ.

Щолокова, О. П., Мозгальова, Н. Г., & Барановська, І. Г. (2019). Інтерпретація музичних творів – методичний аспект. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 3, 151-158. Відновлено 3 http://nbuv.gov.ua/UJRN/punpu_2019_3_24.

Ю, Янь. (2023). *Формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва засобами фортепіанних програмних творів*. (Дис. ... доктора філософії). Університет Ушинського, Одеса.

Ян, Яньчі. (2018). *Методика навчання гри на саксофоні учнів-початківців закладів позашкільної спеціалізованої освіти*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Benjafield, J. G. (2008). Revisiting Wittgenstein on Köhler and Gestalt psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 44(2), 99-118

Benjamin, L. T. (2007). *A Brief History of Modern Psychology*. Massachusetts: Blackwell Publishing.

Bibace, R. (2013). Challenges in Piaget's Legacy. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 47(1), 167-175.

Boulanger, N. 30 Best Nadia Boulanger Quotes With Image. Retrieved from <https://www.bookey.app/quote-author/nadia-boulanger>.

Brown, S. E., & Thomas, M. (1990). Respiratory Training Effects in Wind and Brass Instrumentalists. *Medical Problems of Performing Artists*, 5(4), 146–150. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/45440312>.

Cortot, A. (1932). *French Piano Music*. London: Humphrey Milford. Retrieved from <https://archive.org/details/frenchpianomusic0000hild>.

Criss, A., Wheeler, M., & McClelland, J. (2013). A Differentiation Account of Recognition Memory: Evidence from fMRI. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 25(3), 421-435.

Fuks, L., & Fadle, H. (2002). Wind instruments. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for music teaching and learning* (pp. 318–334). New York: Oxford University Press.

Gabrielsson, A., Lindström, E. (2010). The role of structure in the musical expression of emotions. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 367-400). Oxford University Press.

Gavin, H. (1998). *The Essence of Cognitive Psychology: Essence of Psychology Series*. Prentice Hall.

Gibbs, Brian. (2016). Musical Expression on Wind Instruments: Perspectives from a Panel of Experts. *GSTF Journal of Music*, 2, 1-10.

Goodwin, C. J. (2005). *A history of Modern Psychology*. Hoboken, NJ: Wiley.

Tao, H. (2024). Evolution of wind musical instruments in the context of the historical development of world musical art. *Professional Art Education*, 5(1), 52-58. Retrieved from <https://doi.org/10.34142/27091805.2024.5.01.06>.

Jaques-Dalcroze, E. (1921). *Rhythm, Music, and Education*. New York and London: G. P. Putnam's Sons.

Juslin, P. N. (1997). Emotional communication in music performance: A functionalist perspective and some data. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 14(4), 383-418.

Keil, F., Wilson, R. (2001). *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Massachusetts: MIT Press.

Kondratska, L., Rebrova, O. Nikolai, H., Martyniuk, T., Stepanova, L., & Rebrova, G. (2021). Musician-performer in the field of bioethics: a mental act. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 11 (02), 132-138. Retrieved from <http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/1102/PDF/1102.pdf>.

Li, Ran, Rebrova, O. (2023). Culture of performing phrasing in the professional training of future musical art teachers. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (127), 55-64. Retrieved from

<https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/лі-жань-реброва.pdf>.

Mozgalova, N., Novosadova, A., Novosadov, Y., Seleznev, S., & Kshivak, Y. (2024). Modeling the process of forming the skills and pedagogical analysis of musical works of future music teachers. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 217-227. Retrieved from <https://journals.rta.lv/index.php/SIE/article/view/7831/6559>.

Palmer, C. (1996). Anatomy of a performance: Sources of musical expression reconsidered. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 13(4), 433-453.

Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York, NY: W.W. Norton & Co.

Sternberg, R. (2008). *Cognitive Psychology*. NY: Cengage Learning.

Sukmawati, E., Imanah, N. & Rantauni, D. (2023). Implementation and challenges of project-based learning of STEAM in the university during the pandemic: A systematic literature review. *JINoP (Jurnal Inovasi Pembelajaran)*, 9, 10.22219/jinop.v9i1.25177.

Symons, J., Paco, C. (2009). *The Routledge Companion to Philosophy of Psychology*. NY: Routledge.

Titchener, E. B. (Eds.). (1919). *A text-book of psychology*. New York: the Macmillan Company.

Wertheimer, M. (1924). Ueber Gestalttheorie, Lecture before the Kant Gesellschaft. In W. D. Ellis (Ed.), *A Source Book of Gestalt Psychology* (reprinted in translation ed., pp. 1–11). New York: Harcourt Brace.

Willems, E. (2004). *La valeur humaine de l'éducation musicale*. Editions Pro Musica.

《黄安伦萨克斯作品 《中国畅想曲第三号》 音乐分析与演奏研究》王子峰 2018.6 《济南大学学报》 济南大学 · 山东 济南 (Ван, Цзифен. (2018). Музичний аналіз і дослідження виконання твору «Китайська фантазія №3» Гуан Аньлуна для саксофона. *Вісник Цзінаньського університету*. Цзінаньський університет, м. Цзінань).

《论中国风格萨克斯管作品的演奏技法及音乐分析 ——以《丝绸之路幻想组曲》为例》张皓哲 2023.5 《新疆艺术学院学报》新疆艺术学院·新疆 乌鲁木齐 (Чжан, Хаочже. (2023). Про техніку виконання та музичний аналіз китайських саксофонних творів — на прикладі сюїти «Фантазії Шовкового шляху». *Вісник Сіньцзянської академії мистецтв*. Сіньцзянська академія мистецтв, м. Урумчі).

包慧 《浅谈追荣祥改编作品萨克斯五重奏《茉莉花》的写作特点》 2022 《艺术评鉴》 72 页 内蒙古师范大学·内蒙古 呼和浩特 1008-3359 (2022) 17-0072 — 04 (Бао, Хуей. (2022). Короткий огляд особливостей написання аранжування твору «Жасмин» для саксофонного квінтету у версії Чуй Жунсяна. *Мистецтвознавча оцінка*, вип. 17, С. 72. Вчительський університет Внутрішньої Монголії, Хух-Хото).

朱彦齐 《萨克斯独奏曲《故乡情》《松树下的恋人》创作 背景及演奏技法分析》 2022.3 《新疆艺术学院学报》新疆艺术学院·新疆 乌鲁木齐 (Чжу, Яньці. (2022). Аналіз творчого фону та техніки виконання саксофонних творів-соло «Ностальгія» та «Коханий під сосною». *Вісник Сіньцзянської академії мистецтв*, Сіньцзянська академія мистецтв, м. Урумчі).

张磊 《萨克斯演奏技巧在民族音乐风格中的体现——以《西北谣》为例》 2019.5 《吉林艺术学院校报》吉林艺术学院·吉林 长春 10209 J621.2 (Чжан, Лей. (2019). Прояв техніки виконання на саксофоні в національному музичному стилі - на прикладі твору «Західна балада». *Вісник Цзіньлінського інституту мистецтв*, Цзіньлінський інститут мистецтв, м. Чанчунь).

姜皓 《萨克斯作品《西北谣》的演奏技巧分析》 2023.8 《喜剧世界》 26 页 哈尔滨师范大学音乐学院·黑龙江哈尔滨 150080 (Цзян, Хао. (2023).

Аналіз техніки виконання саксофонного твору «Західна балада». *Світ комедії*, С. 26. Харбінський педагогічний університет, м. Харбін).

齐文强 《萨克斯作品《中国畅想曲第三号》音乐分析与演奏》 2022
《Shanxi Youth》 13 期 91 页 济宁学院 · 山东 曲阜 273100 (Ці, Веньцян.
(2022). Музичний аналіз та інтерпретація саксофонного твору «Китайська фантазія №3». *Shanxi Youth*, № 13, С. 91. Цзінінський коледж, м. Цюйфу, провінція Шаньдун).

李淼 《中国萨克斯作品《西北谣》的演奏技巧及演奏创新点研究》
2022.12 《长春师范大学学报》 Vol.41 No.12 沈阳音乐学院 · 辽宁 沈阳
116000 (Лі, Мяо. (2022). Дослідження техніки виконання та інноваційних моментів у виконанні китайського саксофонного твору «Західна балада». *Вісник педагогічного університету Чанчунь*, Т. 41, № 12. Шеньянська консерваторія, Ляонін, м. Шеньян).

遲新宇 (2019)。未来音乐教师在演奏精神音乐中的技能 — 音乐教师应具有的技能 (Чи, Синюй. (2019). Формування умінь майбутніх вчителів музики у процесі гри на духових інструментах). *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези V Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 17-18 жовтня 2019 р.)*. Т.2. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 119-120.

北京. 梁雷萨克斯协奏曲《潇湘》音乐评析 班丽霞 2016.12 《人民音乐》
23 页 中央音乐学院 · (Бань, Ліся. (2016). Музикознавчий аналіз саксофонного концерту «Сяосян» Лян Лея. *Народна музика*, С. 23. Центральна консерваторія музики, Пекін).

ДОДАТКИ

Додаток А

Критерії та показники оцінювання рівнів сформованості художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва

Компоненти	Критерії	Показники	Методи діагностики
Теоретико-семантичний	Когнітивно-смісловий	• ступінь розуміння семантичних одиниць музичного тексту та усвідомлення їх смислового контексту; • ступінь оволодіння методом аналізу та оцінки співвідношення знаків, символів та змістового наповнення атрибутів музичної мови твору	Текстовий аналіз твору за різновидами; пояснення доцільності застосування семантичних одиниць відповідно усвідомленого образу
Методико-рефлексійний	Мотиваційно-дидактичний	• ступінь зацікавленості аналізі виконавських завдань педагогічного спрямування; • міра здатності до само оцінювання власного виконавства; • міра здатності добирати методи та критерії оцінювання та самооцінювання	Анкетування; завдання на самооцінювання; створення критеріальної мапи
Художньо-інтерпретаційний	Виконавсько-творчий	• міра здатності здійснювати аналіз художньої траєкторії розкриття образу музичного твору • якість та винахідливість застосування жанрово-стильових, художньо-образних уявлень у виконавській інтерпретації на основі аналогій та асоціацій.	Творчі завдання на побудову виконавського втілення образу; Орієнтація в жанрово-стильових паралелях

Додаток Б

Твори для текстового аналізу та виконання**Епоха бароко**

- Й.С. Бах Токата і фуга D moll (в транскрипції для ансамблю мідних духових інструментів)
- Й.С. Бах «Сарабанда»
- Г.Ф. Гендель «Music for the Royal Fireworks» («Музика для королівських феєрверків»)

Епоха класицизму (XVIII століття)

- В.А. Моцарт «Концерт для кларнета з оркестром» A-dur
- В.А. Моцарт Симфонія № 41
- К.М. Вебер «Концерт для кларнета №1» (F-moll) та «Концерт для кларнета» №2 (Es-dur)
- Ф. Кроммер «Концерт для кларнета» Es-dur

Епоха романтизму (XIX століття)

- Й. Гайдн «Концерт для труби» Es-dur
- Й. Брамс «Кларнетовий квінтет №1» та «Кларнетовий квінтет №2»
- Ф. Шуберт «Ave Maria» (у транскрипції для духових):
- Ф. Шуберт «Серенада» (адаптація для саксофона і фортепіано);
- Р. Шуман «Три романси» (оригінально для гобоя), («У небесному світлі», «До темного лісу», «На світанку»
- Л. Бассі «Фантазія на теми з опери «Ріголетто» Дж. Верді
- Л. Бассі «Капричіо для кларнета»

Епоха імпресіонізму, модернізму, джазової естетики та неокласицизму (кінець XIX – перша половина XX століття)

- Ж. Ібер «Камерне концертино» для саксофона альту і 11 інструментів
- К. Дебюссі «Première Rhapsodie», «Перша рапсодія» для кларнету і фортепіано
- Ф. Боцца «Арія» для альт-саксофона і фортепіано
- П. Санс «Інтродукція та рондо для саксофона і фортепіано»
- Е. Дюброй «Сюїта для квінтету мідних духових інструментів»
- А. Копленд «Концерт для кларнета»
- Ж. Бізе «Хабанера з опери "Кармен"» (адаптація)

Сучасна (авангардна) епоха друга половина XX століття – XXI століття

- К. Пендерецький «Rectangular Sonata for Clarinet Solo» («Прямокутна соната для кларнета соло»)
- Дж. Адамс «Шостий концерт для саксофону»
- Дж. Адамс «Світло для саксофону» (саксофон та електроніка)
- Л. Ноно «Концерт для кларнету»
- Alain Cserpin «Colin malin»
- Р. Маріно Прелюдія і хабанера

Твори українських та китайських композиторів для текстового аналізу

- I. Карабиць Концерт для кларнета»;
- Є. Станкович «Монолог» для кларнета соло;
- Є. Станкович «Дивертисмент» для духового ансамблю;
- М. Скорик «Карпатська рапсодія»;
- М. Скорик «Гуцульський триптих» (аранжування для духових інструментів);
- Л. Дичко «Український танець» для кларнета і фортепіано;
- В. Косенко «Українська сюїта» для духових інструментів;
- Л. Колодуб «Українські танці» для духового ансамблю;
- I. Щербань «Симфонічні ескізи для духових інструментів»;
- Л. Соколова «Романс» для труби і фортепіано;
- Л. Шукайло «Романс» для кларнету і фортепіано;
- Л. Шукайло «Сюїта для квінтету духових інструментів»;
- В. Сільвестров «Медитація» для кларнета і фортепіано;
- Джан Чженчжуй «Піднебесна»;
- Чень Цзюнь «Концерт для саксофона»;
- Чень Цзюнь «Танок для кларнета»;
- Лю Бінь «Вечірний дзвін для саксофона та оркестру»;
- Чень І «Концерт для саксофона та оркестру»;
- Тан Дун «Духовий квінтет»;
- Го Веньцзін «Танок Фенікса»;
- Чжен Сяо «Танок дельфіна для кларнету»;
- Ван Ши «Небо і земля» для саксофона;
- Тан Дун «Крило вітру» для саксофона і перкусії;
- Лі Цзун «Пісня для труби та оркестру»;
- Тан Дун «Вода і тіні» для духових ансамблів.

Додаток В

Анкета для здобувачів «Як народжується здатність до розуміння та інтерпретації музичних творів»

Блок I. Загальні питання (Музичні інтереси та досвід)

Мета: Виявити рівень загальної зацікавленості респондентів музикою, їхній особистісний досвід у сфері мистецтва, музичні уподобання та мотиваційні фактори, які впливають на розвиток їхніх музичних навичок і професійної діяльності.

1. Як довго ви займаєтесь музикою? Що спонукало вас обрати цей шлях?
2. Чи відвідуєте ви концерти, музичні фестивалі чи інші культурні заходи? Як це впливає на ваше розуміння музики?
3. Які інші види мистецтва (*наприклад, література, живопис*) надихають вас до занять музикою?
4. Що мотивує вас вдосконалювати свої музичні навички? (*наприклад, бажання виступати, інтерес до викладання, розвиток творчості*)
5. Хто ваш улюблений композитор? Чому?
6. Які музичні жанри є для вас найбільш цікавими?
7. Яка музика найкраще відображає ваш внутрішній світ? Чому?
8. Як ви обираєте твори для виконання або аналізу? Що для вас важливіше: технічна складність чи емоційна виразність?
9. Які навички, на вашу думку, є найважливішими для розуміння музичних творів (*наприклад, слуховий аналіз, знання теорії музики, розуміння історичного контексту*)?
10. Як часто ви аналізуєте музику поза заняттями? Це для вас цікава справа чи лише навчальний обов'язок?
11. Як ви уявляєте свою майбутню професійну діяльність, пов'язану з музикою?
12. Які професійні якості, на вашу думку, має розвивати музикант або педагог?

Блок II: Знання та практика

Мета: дослідити, як респонденти підходять до аналізу музичних творів, які аспекти вважають ключовими для їхнього розуміння; з'ясувати особливості їхньої підготовки до виконання творів та їхню здатність до рефлексії й самовдосконалення у цій сфері.

1. Які аспекти музичного твору ви зазвичай аналізуєте? (оберіть один або декілька варіантів):
 - Мелодія і гармонія (як побудовані акорди, мелодійні лінії).

- Структура та форма твору.
 - Емоційний вплив (які емоції викликає і як вони передаються через музику).
 - Інтерпретаційні особливості (як виконувати, щоб краще передати ідею твору).
 - Інше (додайте свій варіант).
2. Які складові музичного твору ви вважаєте ключовими для його розуміння?
 3. Чи вважаєте ви важливим ознайомлюватися з культурним і історичним контекстом твору перед виконанням? Чому?
 4. Які джерела інформації (книги, відео, записи тощо) ви використовуєте для підготовки до виконання?
 5. Чи адаптуєте ви свою інтерпретацію залежно від слухацької аудиторії? Якщо так, як саме?
 6. Чи консультуєтесь ви з викладачами або одногрупниками під час інтерпретації творів?
 7. Як ви ставитеся до імпровізації в межах музичного твору?
 8. Як часто ви аналізуєте власні помилки після виконання твору? Яким чином це впливає на ваш прогрес?
 9. Які складові (наприклад, техніка, емоційність, розуміння стилю) ви вважаєте своїми сильними сторонами? А які потребують вдосконалення?
 10. Як ви плануєте вдосконалювати свої уміння та навички в майбутньому?
 11. Що найбільше надихає вас працювати над собою у сфері музики?
 12. Чи виникали у вас труднощі в адаптації складних творів до рівня розуміння учнів? Як ви їх вирішували або як плануєте вирішувати?
 13. Як часто ви спостерігаєте за педагогічним підходом інших викладачів до аналізу музичних творів? Що корисного ви запозичили для себе?

Блок III: Педагогічне застосування музичного аналізу

Мета: з'ясувати, наскільки студенти орієнтовані на використання аналізу та інтерпретації в освітньому процесі та їхнє ставлення до цього аспекту професійної діяльності.

1. Як ви вважаєте, чи потрібно майбутньому педагогу аналізувати музику для якісного викладання? Чому?
2. Як ви використовували б музичний аналіз у роботі з учнями (наприклад, під час пояснення твору, розвитку слухових навичок, формування техніки виконання)?
3. Чи виникали у вас думки про створення власних навчальних

матеріалів або методичних розробок, пов'язаних із музичним аналізом? Якщо так, які саме?

4. Як, на вашу думку, музичний аналіз допомагає розвивати художнє мислення учнів?

5. Чи плануєте ви використовувати різні підходи до аналізу творів залежно від віку або рівня підготовки учнів? Наведіть приклади.

6. Який формат викладання музичного аналізу ви вважаєте найбільш ефективним: індивідуальні уроки, групові заняття чи лекції? Чому?

7. Чи вважаєте ви, що знання жанрово-стильових особливостей музичних творів важливе для викладання музики дітям чи підліткам? Як ви б це пояснювали учням?

8. Які труднощі, на вашу думку, можуть виникнути у викладача під час пояснення музичного твору учням? Як би ви їх долали?

«КРИТЕРІАЛЬНА МАПА»

**Серія лекцій «Основи аналітичної діяльності майбутніх учителів
музичного мистецтва»**

Лекція 1. Тема: «Вступ до аналітичної діяльності»

Зміст:

1. Основні поняття та методи музичного аналізу.
2. Види музичного аналізу.
3. Цілісний аналіз музичного твору та його особливості.

**Лекція 2. Тема: «Структура, жанр і стиль музичного твору:
багаторівневий аналіз»**

Зміст:

1. Структура музичного твору: від звуку до композиції.
 - а. Розгляд рівнів побудови музичного твору: звуковий, інтонаційно-мовний, фактурний, композиційний.
2. Жанр у музиці: культурне призначення та еволюція.
 - а. Природа походження музичних творів і їх культурне призначення.
 - б. Жанрова специфіка музики як відображення соціальних і культурних процесів.
 - с. Жанрове багатство музики: від народного до академічного мистецтва.
3. Стиль як виразник художньої ідеї: естетика і техніка. Художня цілісність музичного твору.
 - а. Поняття стилю музичного твору.
 - б. Єдність змістових, художньо-образних, технічних і стильових властивостей.

Лекція 3. Тема: «Музичне мовлення»

Зміст:

1. Музика як мистецтво інтонування.
2. Ритм, метр і темп музики.
3. Звуковисотна та ладова організація музики.

4. Динаміка та артикуляція музичного мовлення.
5. Синтаксичні елементи музичного мовлення.

Лекція 4. Тема: «Музична фактура»

Зміст:

1. Типи мелосу. Функціональне призначення мелодії в музичному творі
2. Організація гармонічних елементів в музичному мовленні (історико-стильовий аспект)
3. Фактура як засіб музичної виразності. Типи музичної фактури.

Лекція 5. Тема: «Властивості й принципи музичної композиції»

Зміст:

1. Логіка та драматургія музичної форми
2. Складові елементи музичної композиції
3. Класифікація композиційних форм:
 - a) одночастинна;
 - b) двочастинна;
 - c) три частинна;
 - d) варіаційні форми;
 - e) рондо;
 - f) сонатна;
 - g) циклічні твори;
 - h) крупна форма.

Додаток Ж

Варіанти комбінованих тестових завдань
для оцінки інструментально-методичної обізнаності,
рівня аналітичних умінь студентів-духовиків

Тема: Структура, жанр і стиль музичного твору: багаторівневий аналіз

1. Завдання на знання структури музичного твору

1.1. Одновибірковий тест:

Який рівень побудови музичного твору включає співвідношення мелодії, гармонії та ритму?

- a) інтонаційно-мовний;
- b) фактурний;
- c) композиційний;
- d) звуковий

Правильна відповідь: В)

1.2. Завдання на відповідність:

Співставте рівні побудови музичного твору з їх описом:

- 1. Звуковий рівень.
- 2. Інтонаційно-мовний рівень.
- 3. Фактурний рівень.
- 4. Композиційний рівень.
- a) організація окремих інтонацій у музичні фрази;
- b) загальна архітектура твору;
- c) основні звуки та їхні параметри;
- d) взаємодія голосів, гармоній та ритмічної основи.

Правильні відповіді: 1-с, 2-а, 3-d, 4-b

2. Завдання на розуміння жанрової специфіки музики

2.1. Завдання з множинним вибором:

Які з наведених прикладів можна віднести до академічної музики?
(оберіть всі правильні відповіді)

- a) симфонія;
- b) романс;
- c) народна пісня;
- d) fuga

Правильні відповіді: А, В, D

2.2. Відкрите питання:

Як жанрова специфіка музики відображає соціальні та культурні процеси? Наведіть приклади.

3. Завдання на аналіз стилю музичного твору

3.1. Завдання на множинний вибір:

Що з перерахованого є характеристикою художньої цілісності музичного твору?

- a) гармонійна узгодженість змісту та форми;
- b) використання однієї технічної прийоми на всіх рівнях;
- c) єдність художньо-образних і технічних елементів
- d) Складність композиції

Правильні відповіді: А, С

Аналіз прикладу:

Прослухайте уривок твору (вказіть реальний твір, наприклад, фрагмент із «Концерту для кларнета» А. Моцарта). Визначте:

- Основний стиль твору.

-
- Які елементи стилю підкреслюють його художню ідею?
-

4. Комплексне завдання:

Оберіть будь-який відомий вам твір для духових інструментів. Проведіть аналіз, дотримуючись наступної структури:

1. Визначте жанр твору.
 2. Опишіть його структуру (звуковий, інтонаційний, фактурний, композиційний рівні).
 3. Розкрийте стилістичні особливості.
- Завдання були доповнені аудіо- та відеоприкладами

Приклади тестових завдань за темою «Музичне мовлення»

1. Завдання на знання мистецтва інтонування

1.1. Одновибірковий тест:

Що означає термін «інтонування» в музиці?

- a) звуковисотна організація твору;
- b) виразне виконання музичних фраз, що передає художній зміст;
- c) ритмічна основа музичного мовлення
- d) ладова структура твору

Правильна відповідь: В)

1.2. Відкрите питання:

Поясніть, як інтонування сприяє виразності музичного твору. Наведіть приклади.

2. Завдання на ритм, метр і темп музики

2.1. Завдання на відповідність:

Співставте музичні терміни з їх визначеннями:

1. Ритм
2. Метр
3. Темп
- а) швидкість виконання музичного твору.
- б) організація звуків у часі за допомогою акцентів.
- с) поділ музичного часу на рівні частини.

Правильні відповіді: 1-б, 2-с, 3-а

2.2. Завдання на множинний вибір:

Які фактори впливають на сприйняття ритму в музичному творі? (оберіть всі правильні відповіді)

- а) динаміка;
- б) метрична організація;
- с) темп;
- д) Артикуляція

Правильні відповіді: А, В, С, D

3. Завдання на звуковисотну та ладову організацію музики

3.1. Завдання з вибором правильного твердження:

Який лад переважав у європейській академічній музиці епохи Бароко?

- а) мажор і мінор;
- б) грецькі модуси;
- с) пентатоніка;
- д) додекафонія.

Правильна відповідь: А)

Аналіз:

Прослухайте заданий уривок (наприклад, твір Л. Шукайло «Романс» для кларнету і фортепіано). Визначте: використаний лад; які засоби звуковисотної організації формують художню виразність твору?

4. Завдання на динаміку та артикуляцію музичного мовлення

4.1. Завдання з вибором тверджень:

Які види артикуляції найчастіше використовуються в духових інструментах?

- а) легато;
- б) маркато;

- c) стакато
- d) глісандо.

Правильні відповіді: A, B, C

Відкрите питання:

Як динаміка впливає на передачу художнього образу в музичному творі?

5. Завдання на синтаксичні елементи музичного мовлення

5.1. Завдання на множинний вибір:

Які з наведених елементів є синтаксичними у музичному мовленні?

- a) період;
- b) мотив;
- c) гармонія;
- d) фраза.

Правильні відповіді: A, B, D

5.2. Комплексне завдання:

Проаналізуйте музичний твір (наприклад, Етюд для духових інструментів):

1. Визначте ритмічну та метричну основу.
2. Опишіть звуковисотну та ладову структуру.
3. Розгляньте синтаксичну побудову музичних фраз.

Ці завдання можуть бути використані як під час аудиторних занять, так і для самостійної роботи студентів.

Додаток И

**«Емоційно-виразні техніки гри на духових інструментах:
штрихи та їх аналіз»**

Настрій / емоція	Штрих / прийом
Ліричні та м'які настрої (спокій, ніжність, сум, теплота)	Легато – плавний штрих, у якому нотні переходи звучать без перерв, підходить для вираження ніжних, спокійних емоцій, суму або романтичного настрою. Субтон (для саксофона), Звук із м'яким, приглушеним тембром, який досягається контрольованим тиском повітря. Використовується для створення інтимної або меланхолійної атмосфери. Димінуендо - поступове зменшення гучності, яке дозволяє створити ефект зникнення або віддалення, що підсилює відчуття суму або ностальгії Вібрато м'яке, контрольоване - досягається шляхом контрольованих коливань потоку повітря або зміни амбушуру (позиції губ і щелепи) навколо мундштука. Портаменто – це техніка плавного ковзання з однієї ноти на іншу, без перерви в звуці. На саксофоні це досягається шляхом зміни тиску губ і повітряного потоку, що дозволяє плавно переходити з однієї висоти звуку на іншу. Плавне ковзання між нотами створює відчуття меланхолії та смутку, ніби мелодія «плаче»
Яскраві та виразні емоції (радість, захоплення, святковість)	Деташе – короткий, чіткий штрих, що забезпечує виразність, легкість і чіткість у звучанні нот. Використовується для радісних або святкових моментів. Форшлаг – декоративний прийом, який додає ноту перед основною. Створює жвавість і підкреслює енергійні або святкові фрази. Трелі – швидкі переходи між двома нотами, які можуть додати урочистості, святковості або підсилити радісні моменти в музиці. Вібрато - техніка, за допомогою якої виконавець варіює висоту тону вібраційно, що створює більш насичений і виразний звук
Драматичні та енергійні настрої (напруга, емоційний підйом, героїчність)	Маркато – виразний, акцентований штрих, при якому кожна нота звучить рельєфно. Підходить для драматичних моментів або героїчних відтінків. Стакато – короткий і відривчастий штрих, де ноти чітко відокремлені одна від одної, додає ритмічної енергії та підходить для передачі напруги або активності.

	Гліссандо – перехід між нотами без чіткої зміни висоти тону. На кларнеті виконується ковзанням пальців по отворах. Гліссандо створює драматичний або неспокійний ефект, що підсилює емоційне напруження. Бендинг – це прийом, при якому виконавець на саксофоні змінює висоту ноти шляхом контролю потоку повітря і амбушуру, що створює ефект плавного зниження або підвищення тону. Плавні зміни висоти тону можуть передавати відчуття драматичності та напруженості
Агресивні та напружені емоції (гнів, боротьба, конфлікт)	Форте та акцентоване стакато – чіткий, різкий і гучний звук підходить для вираження гніву чи інтенсивної енергії. Ці штрихи додають різкості та напруги. Фруллато – техніка тримування язиком, що створює вібруючий, агресивний звук (особливо на саксофоні). Використовується для створення конфліктних або напружених емоцій. Мультифоніки (для саксофона) – використання техніки, при якій одночасно звучать дві ноти, створюючи «психологічний» ефект, ідеально підходить для передачі конфліктних або неприємних емоцій
Таємничі загадкові настрої та (інтрига, мрійливість, містика)	Нон-легато (або портато) – м'який, легкий штрих, при якому кожна нота плавно відокремлена, але не така різка, як стакато. Створює ефект невизначеності або таємничості. Тремоло – швидке чергування між двома нотами, що створює відчуття тривоги або підозри, підходить для містичних або загадкових сцен. Піанісимо і приглушене легато – використання дуже тихого і плавного легато з невеликим тиском повітря. Такий звук створює мрійливість і підходить для загадкових або романтичних моментів.
Ритмічно-танцювальні та грайливі емоції (жвавість, веселощі, жартівливість)	Тенуто на коротких фразах – злегка подовжене виконання нот, яке додає характеру і підходить для грайливих і веселих мотивів. Артикуляція з короткими акцентами (як стакато-тенуто) – чітка, але менш агресивна артикуляція, яка створює жартівливий настрій і легкість. Трелі та короткі гліссандо – використання трелей або ковзань між нотами на короткій дистанції створює відчуття жвавості та легкої грайливості. Бендинг – легке і часте використання бендингу може створювати відчуття гри та жартівливості.

Додаток К

Творча робота з аналізу виразних засобів та технічних прийомів в процесі вивчення музичного твору Цзян Вантуна «Northwestern Ballad» (Північно-західна балада)

Саксофонний твір Цзян Вантуна «Northwestern Ballad» (Північно-західна балада) - класичний саксофонний твір, який дуже подобається шанувальникам музики. Пісня має сильний північно-західний стиль, показуючи чудову сцену «самотнього диму в пустелі та сонця, що заходить над довгою рікою», підкреслюючи красу та пишність північно-західного Китаю.

Однак для того, щоб точно передати цей стиль у реальному виконанні, виконавцю необхідно не тільки глибоко розуміти зміст твору, а й оволодіти певними виконавськими навичками. До навичок гри на саксофоні відносяться дихання, дуття, перебирання пальців тощо, серед яких особливо важливими є навички дихання. Я почну з трьох аспектів: вібрато, портаменто та бендинг, і проаналізую їх характеристики виконання, щоб краще скеровувати студентів, щоб навчитися виконувати твори.

(1) Тремоло Вібрато дуже важливий у грі на саксофоні, роблячи музику більш виразною та заразливою. Загальні вібрато включають вібрато поворотної руки, вершинне вібрато та коливальне вібрато. 1. Ручне вібрато — це вібрато, яке починається з однієї ноти та швидко й багаторазово переходить між сусідніми нотами, створюючи ефект тремтіння. Під час гри на саксофоні великим пальцем зігніть мізинець правої руки, а потім помахайте всією правою рукою, щоб отримати ефект вібрато. Під час відтворення «Northwestern Ballad» цей прийом можна використовувати на останній половині кожного удару (окрім випадків підключення наступної ноти), щоб посилити розповідь і ритм музики. 2 Вершинне вібрато починається з однієї ноти та швидко переміщує її між сусідніми нотами, створюючи ефект тремтіння. Під час гри на саксофоні зігніть мізинець правої руки великим пальцем, потім швидко зігніть і відпустіть третій палець лівої руки, щоб

створити ефект вершинного вібрато. Відтворюючи «Northwestern Ballad», ви можете використовувати цей прийом у емоційній кульмінації, щоб підкреслити емоційну напругу та музичну силу пісні. 3. Коливальний вібрато - коливання тембру, викликане швидким видуванням повітря, що створює ефект тремтіння. Під час гри на саксофоні ви можете використовувати язик і піднебіння, щоб контролювати потік повітря для створення ефекту вібрації. Відтворюючи «Northwestern Ballad», ви можете використовувати цей прийом у глибоких емоційних частинах, щоб підвищити емоційну привабливість музики.

(2) **Портаменто** **Портаменто** - декоративна техніка, яка часто використовується під час гри на саксофоні. Під час гри «Northwestern Ballad» портаменто часто використовується для нетрадиційних переходів між нотами, наприклад переходів між інтервалами «чотири в одному» та «п'ять в одному».

Існує два поширених методи ковзання: ковзання пальцями та язиково-піднебінне ковзання. 1. **Перебирання портаменто** **Портаменто** пальцями створює ефект портаменто завдяки швидкому перемиканню пальців. Наприклад, під час відтворення такого інтервалу, як від E до F, ви можете швидко змінити свою аплікатуру, коли натискаєте ноту E, щоб створити ефект портаменто. Під час виконання «Північно-західної балади» можна використовувати цей прийом у м'яких і напружених частинах, щоб підвищити виразність і привабливість музики. 2 **Язиково-піднебінне ковзання** **Язиково-піднебінне ковзання** використовує язик і піднебіння для зміни тембру, таким чином створюючи ефект ковзання. Під час гри «Northwestern Ballad» цей прийом можна використовувати в тих частинах, де емоційне вираження сильніше і потрібно виразити красиву музичну мелодію. Ключ до створення ефекту портаменто полягає в тому, щоб оволодіти правильними навичками керування язиком і піднебінням, використовуючи язик і піднебіння для керування розміром і швидкістю повітряного потоку, щоб він ковзав, створюючи музичні ефекти.

(3) Бендинг (bending) звучання - це дуже особлива техніка гри на саксофоні. Воно може створити м'який, ослаблений тембр і зазвичай використовується для вираження ніжних сцен, таких як любов, туга тощо. Гравці на саксофоні повинні володіти вмілими навичками мовлення язиком і губами, а також оволодіти технікою протікання якомога більшої кількості повітря через очеретяний рот, щоб контролювати звук. Ця техніка вимагає обережності, щоб не перекрити потік повітря, інакше бендинг буде знищений. Бендинг є доцільним прийомом під час гри «Northwestern Ballad». Виконавці можуть виражати деякі глибокі, м'які та послаблені емоції за допомогою звуку. Наприклад, бендинг використовується для зображення народних настроїв і північних звичаїв, що робить музику більш магнетичною та заразливою. У виконанні на саксофоні потрібна увага та ритм при використанні звукових хвиль. Необхідно уникати того, щоб звукові хвилі створювали чіткий ефект зображення та підтримували ефект тембру м'якого фрукта. Під час відтворення «Northwestern Ballad» бендинг можна використовувати для зображення північного стилю, роблячи музику більш магнетичною та заразливою.

**Приклад семантичної карти виконання музичного твору «Секстет для
флейти, гобоя, кларнета, валторни, фагота и фортепіано»
Ф. Пуленка**

Алгоритм створення семантичної карти за основними компонентами:

- структура,
- жанр і стиль,
- художні образи,
- технічні та інтерпретаційні аспекти.

Приклад 1

1. Allegro vivace (I частина)

1. Структура.

Форма: сонатна форма з яскраво вираженими темами.

Розділи:

- експозиція: енергійна, з контрастними темами;
- розробка: активний розвиток тем із використанням поліфонії;
- реприза: повернення до початкових тем.

2. Жанр і стиль.

Неокласицизм із впливом французької традиції.

Поєднання легкості, гумору і витонченості.

3. Художні образи.

Образ «грайливого запалу» або танцювальної енергії.

Легка іронія, властива стилю Ф. Пуленка.

4. Технічні та інтерпретаційні аспекти

Виконавські нюанси: контрастна динаміка, чіткий ритмічний малюнок.

Складність: швидкі пасажі, координація між виконавцями, особливо у швидких епізодах.

2. Divertissement (II частина)

1. Структура

Форма: вільна, наближена до рондо.

Розділи:

- основна тема: граційна, мелодійна;
- епізоди: яскраві контрастні вставки.

2. Жанр і стиль

Вплив французької музики, зокрема музики для театру.

Грація і витонченість, що перегукуються з пасторальними мотивами.

3. Художні образи

Образ «легкого відпочинку» або невимушеної бесіди.

Ліричність із відтінком гумору.

4. Технічні та інтерпретаційні аспекти

Виконавські нюанси: тонка гра з фразуванням, акцент на легато.

Складність: баланс між інструментами, виконання нюансів із вишуканістю.

3. Finale (Prestissimo)

1. Структура

Форма: три частини з фугато в середній секції.

Розділи:

- початок: енергійний вступ;
- фугато: поліфонічна розробка;
- кульмінація: повернення до основного матеріалу.

2. Жанр і стиль

Інтенсивний рух, нагадує жваву сцену в театрі або кінцеву частину класичного балету.

Злиття серйозного і жартівливого тонів.

3. Художні образи

Образ «урочистого феєрверку».

Динаміка і напруження, що передають завершальну енергію твору.

4. Технічні та інтерпретаційні аспекти

Виконавські нюанси: Контроль швидкості та чіткості ритму.

Складність: Координація в ансамблі, швидкі зміни артикуляції.

Приклад 2

Розширена семантична карта «Секстет для флейти, гобоя, кларнета, валторни, фагота и фортепіано» Ф. Пуленка

1. Allegro vivace (I частина)

Роль кларнета

Основний учасник діалогу з флейтою та іншими дерев'яними духовими.

Передає енергійний і грайливий характер, особливо в швидких пасажах.

Технічні особливості

1. Ритмічні фігури

Виконання швидких пасажів і арпеджіо.

Чітке витримування темпів у синкопах та стрибках.

2. Артикуляція

Потрібна зміна між чітким стакато та плавним легато.

Увага до акцентів у тематичному матеріалі.

Художні завдання

Відображення яскравого і трохи іронічного характеру теми.

Контрастність у вираженні двох основних тем – перша грайлива, друга більш лірична.

Виконавські нюанси

Динаміка: Постійний контроль над динамічними переходами.

Інтонація: Взаємодія з флейтою та гобоєм в унісонних епізодах вимагає ідеальної чистоти інтонації.

2. Divertissement (II частина)

Роль кларнета

Створює ліричний образ через мелодійні лінії.

Використовується для передачі легкого і витонченого гумору.

Технічні особливості

1. Мелодійна лінія

Виконання довгих, співучих фраз із плавним диханням.

Застосування *rubato* для підкреслення емоційної виразності.

2. Текстурна гра

В епізодах акомпанементу важливо підлаштовуватись під домінуючий інструмент, залишаючись в ансамблі.

Художні завдання

Передати настрій легкості, грації й елегантності, характерної для Ф. Пуленка.

Збалансувати гумористичний відтінок із чуттєвістю.

Виконавські нюанси

Фразування: Витримка плавності мелодії з природними акцентами.

Дихання: Точна робота з диханням для підтримання довгих фраз без втрати інтонації.

3. Finale (Prestissimo)

Роль кларнета

Активна партія в ансамблі, що створює енергійний рух і поліфонічні взаємодії.

У фугато відіграє ключову роль у представленні теми та її варіаціях.

Технічні особливості

1. Швидкість і точність

Виконання швидких секвенцій із рівномірною артикуляцією.

Координація з іншими інструментами у поліфонічних епізодах.

2. Динаміка

Чітке відтворення динамічних контрастів.

Ефектні кульмінаційні моменти в *fortissimo*.

Художні завдання

Передати відчуття шаленого темпу, захопливого «музичного феєрверку».

Створити атмосферу завершення з піднесенням і тріумфом.

Виконавські нюанси

Контроль артикуляції: Чітке стакато на високих швидкостях.

Баланс: Підтримання балансу у потужних кульмінаційних епізодах.

Інтонація: Особливо важлива у фугато, де інструменти рухаються в унісон або імітації.

**Виконавсько-інтерпретаційна мапа для концерту
Карла Марії фон Вебера для кларнета №1 (F minor, Op. 73)**

Перша частина: Allegro

Емоції для слухачів – напруга, драматизм, інтенсивність.

Асоціації – буря на морі, конфлікт, боротьба.

Власні відчуття – енергія, концентрація, емоційний підйом.

Технічні прийоми – швидка артикуляція, чітке стакато, акценти для підкреслення динаміки. Використовується зміна пальців та техніка подвійного язичка для збереження чіткості та рівномірності швидких пасажів.

Друга частина: Adagio ma non troppo

Емоції для слухачів – спокій, роздуми, меланхолія.

Асоціації – захід сонця, тихий вечір, спогади.

Власні відчуття – спокій, зосередженість, внутрішній мир.

Технічні прийоми – плавне легато, контроль дихання для створення довгих, виразних фраз. Використовуйте вібрато для додання емоційної глибини, особливо в м'яких та тихих пасажах.

Третя частина: Rondo – Allegretto

Емоції для слухачів – радість, легкість, грайливість.

Асоціації – танок, весняний день, свято.

Власні відчуття – радість, свобода, ентузіазм.

Технічні прийоми – легка, швидка артикуляція, грайливе стакато. Використовуйте різноманітність динаміки та тембру для підкреслення ритмічних змін і грайливості музичного матеріалу.

Додавання технічних прийомів допомагає не тільки підкреслити емоційні аспекти, але й зробити виконання технічно точнішим та виразнішим. Під час гри ви відчуєте, як технічні аспекти підтримують емоційну складову твору, і це допоможе створити гармонійне і всебічно розвинене виконання.

Зразок виконання розширеного завдання здобувача в процесі роботи над твором «Фантастична сюїта Шовкового шляху» Пан Чжао Цзіпіна

«Фантастична сюїта Шовкового шляху» Пана Чжао Цзіпіна – це класичний твір, який поєднує традиційну китайську структуру музичної форми з західною структурою концерту. Загальний твір приймає структуру швидкості «scatto-andante-scatto-scatto-allegro». Ця робота названа як п'ять рухів після вибору п'яти знакових і репрезентативних топонімів уздовж Шовкового шляху зі сходу на захід.

Композитор поєднав різні музичні стилі, такі як традиційна китайська музика, опера, західна музика та ритми танцювальної музики, і найбільшою мірою виразив музичні стилі різних регіонів, зберігаючи цілісність музичної структури.

Структура музичної форми першої частини «Прощання з Чан'анем» відтворює односторонню структуру. Темп повільно починається в анданте і закінчується в темпі анданте. Перші два такти є вступом до фортепіанної партії, і використання *pianissimo* і Техніка безперервного зменшення восьмої ноти відображає таємницю цього руху. У третьому такті партія саксофона входить у тему розділу А та використовує техніку створення довгого вібрата та гліссандо. У меланхолійній музичній ситуації композитор поєднав і розширив сюжетну партію двома однаковими паралельними фразами. Композитор додав до теми багато протяжних вібрата, щоб виразити небажання залишати рідне місто та додати спокійній музиці хвилюючої мелодії. Починаючи з 11-го такту, твір змінюється з 4/4 на 3/4, і додається прогресія шістнадцятої ноти, змінюючи загальну музику від повільної та комфортної до хвилюючої та напруженої, і закінчується довгою нотою в частині В. Починаючи з 50-го такту, відтворена частина твору, що складається з двох паралельних фраз і закінчує першу частину *fortissimo*.

Структура другої частини "Ода старовинній дорозі" – це повільна частина анданте з особливостями співу та хвали, яка є дуже самотньою, ніжною та зручною. Вона описує подорож мандрівника Вирушивши з Чан'аня та переносить слухача на тиху та загадкову дорогу Шовкового шляху. Перші 8 тактів другої частини починаються з восьмих нот, які безперервно граються на фортепіано, і продовжуються у дві октави, щоб представити тему, яка складається з двох паралельних фраз до кінця теми в такті 31. Починаючи з № 32, партія фортепіано виконує роль основної мелодії і входить у розділ В. Поєднання безперервних слабких восьмих нот і акордів виражає самотність і порожнечу мандрівника. Починаючи з 62-го такту, тема з'являється знову, а з кінця 73-го такту для розвитку використовується тематичний матеріал розділу В, і, нарешті, вся частина завершується затиханням фортепіано.

Структура третьої частини «Музика Лянчжоу» - це складна тричастинна структура руху Sanban, що створює сильний контраст з першими двома частинами, виражаючи теплі та живі емоції. Художня концепція музики змінюється від самотності та спустошеності другої частини до ентузіазму та жвавості, показуючи живу атмосферу людей Лянчжоу, які співають і танцюють. Твір починається двома вільними довгими нотами з граціями і закінчується першою частиною 47-го такту. Перша частина містить багато змін у ритмі, яскраво показуючи зміни танцювальних кроків людей Лянчжоу. Друга частина починається з 48-го такту і розвивається чотирма трелями до 110-го такту, що закінчується декоративним fortissimo z октавним розмахом. Третя частина повторення з'являється з такту 111 до кінця третьої частини з появою нескінченної ферми, показуючи кінець збору людей у Лянчжоу та емоції мандрівників, які збираються знову вирушити.

Четверта частина «Dream of Loulan» є завершальним штрихом у порівнянні з традиційними сюїтами. Ця частина є частиною каденції з великою вільною швидкістю, і в основному відображає унікальні звукові ефекти сольного інструменту та розуміння твору виконавцем. Загальна музика має таємничу та безлюдну художню концепцію, а музична структура складається

з чотирьох речень: початкового речення, продовжуваного речення, перехідного речення та кінцевого речення. Пан Чжао Цзіпін використовував композитну модальну технологію, щоб об'єднати модальні гами китайської пентатонічної системи, модальні гами персько-арабської музичної системи та модальні гами європейської музичної системи, а також використав музичні теми «складного стилю», щоб підкреслити різноманіття національних культурних особливостей Лулана інтеграція. Саме тому, що композитор використовував цю складну техніку складного ладу для створення цієї частини, таємниця стародавнього міста Лулан повністю відображається.

П'ята частина «Танець Qіucі» є останньою главою всього твору. Тональність і структура цієї частини перегукуються з початком і кінцем першої частини, що робить твір більш завершеним і єдиним. Твір починається з чотирьох тактів однакового ритму, щоб представити ритм цих чотирьох тактів, який використовує унікальний ритм сінцзянського бубна, що відображає теплий, хвилюючий і радісний настрій танцю Куча. Перша частина – це частина алегро, що складається з частини А та частини В, і танець має чіткий ритм. Друга частина починається з такту 78, загальний темп середній. Перші два розділи складаються з фіксованих ритмічних патернів із етнічними особливостями Сінцзяну, а друга частина завершується довгим вібрато. Третя частина – відтворення, вводиться в постійний ритмічний лад першої восьмої та останньої шістнадцятої партії, яка чергується протягом дванадцяти тактів усього твору закінчується чистими восьмими нотами фортепіано та витриманою найвищою нотою саксофона.

Використання формули середньозваженого коефіцієнта ΣKf_1 для обрахунку показників сформованості художньо-аналітичних умінь

ΣKf_1 середньозважений коефіцієнт показника 1

Для обчислення ΣKf_1 потрібно уточнити, як саме розраховується коефіцієнт (Kf_1). Зазвичай, в подібних педагогічних розрахунках, під ΣKf_1 мається на увазі підсумок значень за певними рівнями показників.

Припустимо, ΣKf_1 – це середнє зважене значення за всіма рівнями першого показника. У цьому випадку розрахунок проводиться так:

Формула:

$$[\Sigma Kf_1] = \frac{\sum_{i=1}^n (\{\text{абсолютна кількість рівня}\}, \{\text{вага рівня}\}, \{\text{загальна кількість студентів}\})}{n}$$
 Де:

- абсолютна кількість рівня – кількість студентів у кожному рівні;
- вага рівня – умовний коефіцієнт, який задається для кожного рівня (наприклад: високий = 3, достатній – 2, задовільний – 1);
- загальна кількість студентів – сума всіх значень у графі "абс."

Алгоритм виконання підрахунку

1. Задаємо ваги рівнів:

- Високий: 3.
- Середній: 2.
- Низький: 1.

2. Приклад розрахунку ΣKf_1 (для 1 показника):

- 1. Загальна кількість студентів: $[2+16+32 = 50]$
- 2. Підставляємо ваги рівнів: $[2*3 + 16*2 + 32*1 = 70]$
- 3. Виконуємо обчислення: $[70:50=1,4]$
- **Висновок:** Значення ΣKf_1 для першого показника когнітивно-смыслового критерію дорівнює 1.4
- Аналогічно було здійснено обчислення для інших показників та виведено загальне середнє значення за всіма показниками.

ПУБЛІКАЦІЇ ЧИ СИНЬЮЯ

1. Чи, Синьюй, Вороновська, О. (2023). Музично-виконавська інтерпретація як засіб формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Випуск 3 (144). Одеса, 2023. С.7-14.*
2. Чи, Синьюй. (2023). Методологічні основи формування художньо-аналітичних умінь майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в процесі навчання гри на духових інструментах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2023, № 8-9 (132-133). 221-234.*
3. Чи, Синьюй. (2024). Методичне забезпечення процесу формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі гри на духових інструментах. *Південноукраїнські мистецькі студії. 10 (2). С. 91-95.*
4. Чи Синьюй (2021). Феноменологія художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. *Theoretical and empirical scientific research: concept and trends: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference (Vol. 2), Oxford, May 28, 2021. Oxford-Vinnytsia: P.C. Publishing House & European Scientific Platform, 2021. P.99-100. DOI: [10.36074/logos-28.05.2021.v2.28 c. 99-100](https://doi.org/10.36074/logos-28.05.2021.v2.28.c.99-100)*
5. Чи, Синьюй (2021). Кластер художньо-аналітичних умінь в інструментально-виконавському процесі. *Матеріали і тези VII Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» Т. 2. Одеса, ПНПУ імені К.Д.Ушинського. С. 33-35.*
6. Чи, Синьюй (2019). 未来音乐教师在演奏精神音乐中的技能 — 音乐教师应具有的技能

(Формування умінь майбутніх вчителів музики у процесі гри на духових інструментах). *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного*

розвитку суспільства. Матеріали і тези V Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 17-18 жовтня 2019 р.). — Т.2. - Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2019. С.119-120.

7. Чи СИНЬОЙ (2022). Критерії і показники оцінювання художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання суспільства. Матеріали і тези VIII Міжнародної конференції молодих гри на духових інструментах. Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку учених та студентів (Одеса 14-15 жовтня 2022 р.). — Т.2. — Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2022. С.198-199.

Апробація отриманих результатів дослідження.

«Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2019; 2020, 2021, 2022, 2024);

«Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики» (Переяслав, 2023, 2024);

«Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладача мистецьких дисциплін» (Умань, 2020);

«Художньо-виконавська та аудіальна культура дітей та молоді: актуальні проблеми сучасності» I Міжнародна конференція (Одеса, 2021);

«Мистецький освітній простір у контексті реалізації, сучасної парадигми освіти» (Крапівницький, 2023, 2024);

«Theoretical and empirical scientific research: concept and trends” II International Scientific and Practical Conference, (Oxford, May 28, 2021);

«Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (Умань, 2020);

«Художні практики та мистецька освіта у кроскультурному просторі сучасності» (Полтава, 2024).



УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад

"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені
К. Д. УШІНСЬКОГО"

65020, м. Одеса, вул. Сталіноградська, 26. Тел.: +380 (048) 723-40-98; факс: +380 (048) 752-98-10
E-mail: info@pdu.edu.ua www.pdu.edu.ua

з 24.12.2024 № 3132/24

№ _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» **Чи Синьюя**, з теми: «Формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах» за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Протягом 2019-2023 навчальних років в освітній процес кафедри музичного мистецтва і хореографії та музично-інструментальної підготовки впроваджувалася методика формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на духових інструментах. Художньо-аналітичні уміння розглянуто дослідником як необхідний ресурс виконавської інтерпретації творів. А для майбутніх учителів музичного мистецтва – це педагогічний ресурс здійснення якісного освітнього процесу з учнями та школярами з метою формування розуміння смислу та образу музичних творів для духових інструментів.

У дослідженні актуалізовано проблему формування художньо-аналітичних умінь на основі визначення наступних чинників: різноманітності та поліфункціональності видів аналізу; врахування специфіки гри на духових інструментах, що передбачає акустичні, механічні можливості інструментів та психолого-фізіологічних властивостей того, хто навчається на них грати; художньо-образний, творчий ресурс самого здобувача, який визначає його здатність застосовувати різноманітні аналізу саме під час роботи над інтерпретацією музичних творів.

Розроблена методика охоплювала процес навчання гри на духових інструментах здобувачів, які навчалися за двома спеціальностями: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) у галузі знань 01 Освіта/Педагогіка та 025 Музичне мистецтво галузі знань 02 Культура і мистецтво. Зазначене зумовлено спільністю завдань фахової підготовки, зокрема виконавства на духових інструментах з урахуванням відмінності в репертуарі та специфіки діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Теоретичне дослідження дозволило автору визначити сутність та структуру художньо-аналітичних умінь, як таких, що забезпечують процес художнього втілення образу твору шляхом проаналізованої драматургії його розгортання, засобів виразності, які здатні досягти максимально яскравої тембральної,

інтонаційної, композиційно-переконливої інтерпретації, що здійснюється завдяки саму комплексу видів аналізу та рефлексії власного виконавських можливостей та можливостей самого інструменту.

Досліджуваний феномен складається з таких компонентів: теоретико-семантичний, методико-рефлексійний, художньо-інтерпретаційний. Методологія дослідження ґрунтується на когнітивно-семіотичному, інтенціонально-рефлексійному, інтегративно-творчому наукових підходах та розроблених на їх основі педагогічних принципах методичного спрямування.

Задля діагностики рівня сформованості художньо-аналітичних умінь Чи Синьюй обрав когнітивно-смісловий, мотиваційно-дидактичний та виконавсько-творчий критерії. Завдяки застосуванню методів, які відповідали розробленим показникам, дослідник встановлював рівні сформованості досліджуваного феномену та динаміку їх змін.

На формуальному етапі дослідження (протягом 2021 – 2022 н.р.) здійснювалась перевірка методики формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах. Здобувачів було розподілено на дві релевантні вибірки. Респонденти КГ (18 здобувачів 3-4 курсів) проходили підготовку за традиційною методикою. Респонденти ЕГ (16 здобувачів 3-4 курсів) навчались за експериментальною методикою на базі «Лабораторії інновацій мистецької освіти», що працює на факультеті музичної та хореографічної освіти під керівництвом професора Олени Ребрової.

Основу методики склали поетапно запроваджені педагогічні умови: На семіотично-настановному етапі – активізація комплексу аналітичної діяльності в роботі над музичним твором (індивідуальні заняття, курс Аналізу музичних творів); на методично-пошукового етапу застосовується педагогічна умова: стимулювання методичної самостійності та художньо-аналітичної ефективності в процесі навчання творів для духових інструментів (курс методики та індивідуальні заняття), на художньо-ментального етапу застосовується педагогічна умова: акцентуація інтеграції інтелекту та емоцій у виконавській інтерпретації музичних творів для духових інструментів (курс методики, індивідуальні заняття, ансамблеве музикування).

Порівняльні результати КГ та ЕГ дали змогу визначити такі зміни: У КГ до початку експерименту на низькому рівні констатовано 66,67% респондентів, наприкінці – 61,11%; на середньому рівні на початку – 27,78%, наприкінці також 33,33%, на високому рівні – на початку 5,56 %, наприкінці 5,56%. У ЕГ результати значно кращі: на початку низький рівень показали 68,75%, наприкінці – 18,75%; на середньому рівні до початку – 25%, наприкінці – 50%; на високому рівні до початку – 6,25%, наприкінці 31,25%. Результати перевірялися за допомогою критерію Фішера.

Остаточні результати обговорено на розширеному засіданні кафедри 7 листопада 2024, (Протокол № 6).

Проректор з наукової роботи

Завідувач кафедри
музичного мистецтва і хореографії



Ганна МУЗИЧЕНКО

Олена РЕБРОВА



