

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

УДК: 378:37.011.3-051:78:780.64:781.68-043.83(043)

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЛІ ЖАНЬ

**ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ВИКОНАВСЬКОГО ФРАЗУВАННЯ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ
НАВЧАННЯ 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 李 然 Лі Жань

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

Одеса – 2025

АНОТАЦІЯ

Лі Жань. Формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання 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 представлено розв'язання актуальної проблеми формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах; актуалізовано питання оволодіння знаннями, уміннями, досвідом, компетентностями, зв'язаними з опануванням різних форм інструментально-виконавської підготовки здобувачів вищої музичної та музично-педагогічної освіти, для яких гра на духових інструментах є провідним видом музикування.

На ґрунті того, що інструментальна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, майбутніх викладачів музичних дисциплін є важливим компонентом професійного становлення та виробничої практики у подальшій виконавській та викладацькій діяльності, її якість стає актуальною проблемою у сучасній вищій музичній та музично-педагогічній освіті. У цьому аспекті суттєвим фактором є специфіка музичних інструментів, на яких навчається грати здобувач вищої освіти.

Актуальність формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлена тим, що це вищий рівень якості володіння всім комплексом умінь та здатностей передавати фразеологічно-смісловий контекст інструментального музичного тексту є

педагогічним ресурсом в діяльності вчителя задля формування адекватного сприйняття та розуміння учнями художнього смислу твору.

Культура виконавського фразування майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах має свою специфіку, зумовлену їх властивостями та особливостями процесу виконавства. Аналіз наукової літератури методичного характеру показав, що проблема культури виконавського фразування гри на духових інструментах не стала предметом окремого дослідження, що викликає низку суперечностей: між значущістю культури виконавського фразування як засобу передачі художньо-сміслової ідеї твору та недостатньою науково-теоретичною розробленістю проблеми в контексті особливостей гри на духових інструментах; між вагомим функціонально-педагогічним потенціалом культури виконавського фразування та відсутністю методичного забезпечення його цілеспрямованого застосування; між важливістю оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва культури виконавського фразування в процесі гри на духових інструментах та відсутністю критеріїв і показників оцінювання рівня її сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів музичних дисциплін.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на духових інструментах. Досягненню мети сприяло розв’язання п’яти завдань, які логічне було реалізовано та подано в трьох розділах дисертації. У першому розділі «Теоретичні основи формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва» відповідно першого завдання проаналізовано та розкрито феномен культури виконавського фразування в науковому дискурсі крізь призму таких аспектів: феноменологія мови музичного мистецтва, в якому провідну роль та об’єднуювальну та художньо-комунікативну функцію відіграє інтонація, що створює комплекс інтонаційно-виражальних засобів передачі смислової ідеї твору; створення і

відтворення та інтерпретація музичного тексту. Звернено увагу на специфіку акустичних властивостей духових інструментів та фізіологічних аспектів гри на них. За акцентовано, що музичні засоби виконавства мають два ключових блока: універсальний, властивий будь якому музичному тексту та виконавським завданням його відтворення; унікальний, зв'язаний з можливостями того або того музичного інструменту та фізіологічних ресурсів виконавця задля гри на ньому.

Культура виконавського фразування у робочому визначенні розуміється як вищий рівень якості володіння всім комплексом умінь та здатностей виконання фразеологічно-сміслових властивостей музичного тексту в процесі його об'єктивації (озвучування).

Уточнено поняття «виконавська культура майбутніх учителів музичного мистецтва», у дослідженні – це міра якісного опанування виконавським мистецтвом музичних творів як педагогічного ресурсу формування мистецьких компетентностей учнів в умовах ефективного музично-освітнього процесу, що реалізується завдяки виконавській діяльності, яка ґрунтується на широкому застосуванні художньо-світоглядних, культуровідповідних/полікультурних, жанрово-стильових знань, образно-репрезентативних, інтеграційно-інтерпретаційних та художньо-технологічних умінь щодо перформативно-педагогічної презентації музичних творів.

Відповідно до другого завдання розкрито сутність поняття «культура виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах», у дослідженні – це фахове утворення, що характеризується якісним втіленням художньо-сміслового контексту твору на основі розуміння та відтворення образних властивостей різноманітних структурно-формоутворювальних, композиційних фрагментам музичного тексту під час виконавської інтерпретації та творчого пошуку методичного розв'язання педагогічних завдань у сприйнятті і виконанні музики для духових інструментів учнів і школярів в різних умовах культурно-освітнього середовища. Визначено компонентну структури культури виконавського

фразування майбутніх учителів музичного мистецтва. Вона побудована з урахуванням гри на духових інструментах і складається з трьох ключових компонентів, кожний з яких має по два структурних елементи. Структура складається з компонентів: мотивація художньо-технічної досконалості (його елементи: оволодіння техніко-фізіологічним виконавським апаратом, комплекс художньо-виконавських, артикуляційно-фразеологічний умінь та прагнення їх удосконалення); компетентність в роботі над виконавським репертуаром та музичними текстами творів (здатність до якісного осмислення фразеологічно-композиційної структури тексту, орієнтація в жанрово-композиційному та стильовому розмаїтті репертуару для духових інструментів); художньо-комунікативний контент творчо-виконавської та педагогічної інтерпретації музичних творів для духових інструментів (соло, ансамбль) (здатність застосовувати художньо-комунікативний контекст виконавського фразування в процесі творчої інтерпретації, методично-педагогічна кваліфікованість в роботі над виконавським фразуванням в освітньому процесі гри на духових інструментах учнями).

У другому розділі «Методологічні та методичні засади формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на духових інструментах» відповідно до третього завдання розроблено методологію дослідження. Було обґрунтовано інтенціональний та емотивно-ціннісний підхід з принципами: співставлення вербального та музично-виконавського фразування, орієнтація на творчу винахідливість під час роботи над виконавським фразуванням в полілогічній/діалогічній проєкції; художньо-когнітивний та герменевтичний з принципами: розширення набору художньо-виконавських засобів виразності відповідно до смислового контексту, опора на смисловий контекст музичного фразування; стимулювання розвитку художньо-образного мислення на основі розмаїття репертуару та накопичення образних репрезентацій; комунікативний та лінгвакультурний підходи з принципами: співставлення вербального та музично-виконавського фразування, орієнтація на творчу винахідливість під

час роботи над виконавським фразуванням в полілогічній/діалогічній проєкції. Також було взято до уваги доцільність введення наскрізного принципу: поєднання художнього, технічного та анатомо-фізіологічного в роботі над виконавським фразуванням у процесі гри на духових інструментах. У розділі також представлено педагогічні умови формування культури виконавського фразування, розкрито теоретичні, історичні та методичні основи застосування педагогічних умов і методів.

У третьому розділі «Експериментальна робота з формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на духових інструментах» відповідно до четвертого завдання, що полягало в розробці критеріального апарату дослідження задля оцінювання рівня сформованості культури виконавського фразування було розроблено наступні критерії і показники: для оцінювання рівня сформованості елементів компоненту «Мотивації художньо-технічної досконалості» обрано *виконавсько-мотиваційний критерій* (його показники: прагнення вдосконалити техніку виконання, ступінь зацікавленості в оволодінні художніми засобами виразності виконавського фразування); для оцінювання рівня сформованості компоненту «Компетентність в роботі над виконавським репертуаром та музичними текстами творів» було обрано *музично-семіотичний критерій* (його показники: ступінь грамотного прочитання музичного тексту, орієнтація в його атрибуціях, жанрово-стильова та композиційна обізнаність щодо репертуару для духових інструментів); для оцінювання рівня сформованості структурних елементів компоненту «Художньо-комунікативний контент творчо-виконавської та педагогічної інтерпретації музичних творів для духових інструментів (соло, ансамбль)» було обрано *інтерпретаційно-комунікативний критерій* (його показники: міра здатності розуміти контекст музичного фразування твору під час його сприйняття та інтерпретування, здатність добору методичного ресурсу в роботі над виконавським фразуванням в сольних та ансамблевих творах).

Відповідно до п'ятого завдання, розв'язання якого передбачало проведення експериментального дослідження було проведено констатувальний та формувальний експерименти. За результатами констатувального експерименту було встановлено три рівня сформованості культури виконавського фразування здобувачів вищої освіти, які навчалися за спеціальностями 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) (майбутні вчителів музичного мистецтва) та 025 Музичне мистецтво (майбутні викладачі музичних дисциплін для закладів початкової мистецької освіти). В експерименті брали участь студенти, які грали на духових інструментах. Застосування низки діагностичних методів та 3-х бальної шкали оцінювання дало змогу встановити характеристичні властивості здобувачів високого рівня (12,5%), номінованого як «осмислене виразне фразування», середнього рівня (25%), номінованого як «прагнення виразного фразування» та низького рівня (62,5%), номінованого як «слабке виразне фразування». Характеристика рівнів відповідала трирівневому прояву показників за логікою семантичного диференціалу.

Проведення формувального експерименту показало ефективність поетапного запровадження наступних педагогічних умов: на мотиваційно-установочному етапі – педагогічна умова *стимулювання осмисленого ставлення до вмінь виконавського фразування*, яка вплинула на сформованість компоненту: «мотивація художньо-технічної досконалості»; на практико-орієнтованому етапі застосовувалася педагогічна умова – *цілеспрямоване засвоєння різноманітних форм і видів фразування в контексті еволюції стилів і жанрів*, яка вплинула на сформованість компоненту «компетентність у роботі над виконавським репертуаром та музичними текстами творів»; на самостійно-методичному етапі запроваджувалася педагогічна умова – *активізація методичної самоефективності у виконавському та освітньому процесах*, яка вплинула на компонент: «художньо-комунікативний контент творчо-виконавської та педагогічної інтерпретації музичних творів для духових інструментів (соло, ансамбль)». Контрольні зрізи, що здійснювалися

після запровадження умов показували суттєві покращення результатів за рівнем сформованості компонентів.

Для порівняння результатів в ЕГ та КГ було враховано результати, отримані під час остаточних зрізів. Загальні результати засвідчили такі досягнення: В ЕГ на початку до низького рівня було віднесено 68,75% респондентів, наприкінці – 12,5%; до середнього на початку – 31,25%, наприкінці 50%; до високого рівня на початку віднесено 0%, наприкінці 37,5%. Натомість в КГ, де здійснювався процес за традиційною методикою, результати такі: до низького рівня було віднесено 75% респондентів, наприкінці – 62,5%; до середнього на початку – 25%, наприкінці 25%; до високого рівня на початку віднесено 0%, наприкінці 12,5%. Вірогідність результатів перевірялася за критерієм Фішера. Отримане емпіричне значення ($\varphi_{\text{емп}}^* = 3,1134$) є більшим за критичне значення ($\varphi_{\text{кр}}^* = 2,31$), що вказує на його значущість та підтверджує ефективність запропонованої методики формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ключові слова: культура, музичне мистецтво, інструментально-виконавська підготовка, інструментально-виконавська діяльність, майбутні вчителі музичного мистецтва, майбутні викладачі мистецьких дисциплін, мотивація, мова мистецтва, культура виконавського фразування, гра на духових інструментах, інтерпретація, художня комунікація, педагогічні умови, методологія, підходи, колективне музикування,

Статті у фахових виданнях України

1.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). С.55-64.

2.Лі, Жань (2023). Етапи та педагогічні умови формування умінь виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на духових інструментах. Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі. №8. С.48-53.

3.Лі Жань. (2024). Поетапність методологічного забезпечення культури виконавського фразування у процесі навчання гри на духових інструментах. Південноукраїнськи мистецькі студії. 10 (1). С. 45-51.

Статті у зарубіжних виданнях

4.Лі Жань. (2021). Навчання гри на саксофоні в контексті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Scientific practice: modern and classical research methods: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference (Vol. 2), Boston, February 26, 2021. Boston-Vinnytsia: Primedia eLaunch & European Scientific Platform, P. 151-153.

Статті апробаційного характеру

5.李然. (2019). 管樂器演奏過程中未來音樂藝術教師語調文化的形成.. 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. С.109-110. (Лі Жань. Формування інтонаційної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах).

6.Лі Жань. (2020). Феномен інтонації у музичному мистецтві та виконавській культурі музиканта-інструменталіста. Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези VI Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 15-16 жовтня 2019 р.). Т.2. Одеса: ПНПУ імені К. Д.Ушинського. С. **Ошибка! Закладка не определена.**-47.

7. Лі Жань. (2021). Культура музично-виконавського інтонування як засіб творчого самовираження. Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези VI Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 05-05 листопада 2021 р.). Т.2. Одеса: ПНПУ імені К. Д.Ушинського. С.28-30.

8. Лі Жань. (2022). Діагностика рівня сформованості культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на духових інструментах). Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези VI Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 14-15 жовтня 2022 р.). Т.2. Одеса: ПНПУ імені К. Д.Ушинського. С.195-198.

ABSTRACT

Li Ran. Formation of future musical art teachers' performing phrasing culture in the process of teaching to play 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 presents a solution to the current problem of forming future musical art teachers' performing phrasing culture in the process of playing wind instruments; the issue of mastering knowledge, skills, experience, and competences related to mastering various forms of instrumental-performing training of higher music and music-pedagogical education applicants, for whom playing wind instruments is the leading type of music making, is actualized.

Based on the fact that instrumental training of future teachers of musical art, future teachers of musical disciplines is an important component of professional development and pedagogical practice in further performing and teaching activities, its quality becomes a relevant problem in modern higher music and music-pedagogical education. In this aspect, a significant factor is the specificity of the musical instruments that a higher education applicant learns to play.

The relevance of forming future musical art teachers' performing phrasing culture is due to the fact that this higher level of quality of mastering the entire complex of skills and abilities to convey the phraseological and semantic context of an instrumental musical text is a pedagogical resource in the teacher's activity for the formation of adequate perception and understanding by students of the artistic meaning of the work.

The future musical art teachers' performing phrasing culture in the process of playing wind instruments has its own specificity, due to their properties and peculiarities of the performance process. Analysis of scientific literature of a methodological nature has shown that the problem of performing phrasing culture of playing wind instruments has not become the subject of a separate study, which causes a number of contradictions: between the significance of performing phrasing culture as a means of transmitting the artistic-semantic idea of a work and the insufficient scientific and theoretical elaboration of the problem in the context of the features of playing wind instruments; between the significant functional-pedagogical potential of performing phrasing culture and the lack of methodological support for its purposeful application; between the importance of mastering performing phrasing culture by future musical art teachers in the process of playing wind instruments and the lack of criteria and indicators for assessing the level of its formation in future teachers of musical art and teachers of musical disciplines.

The purpose of the study is to theoretically substantiate, develop and experimentally verify the methodology for forming future musical art teachers' performing phrasing culture in the process of teaching to play wind instruments. The achievement of the goal was facilitated by solution of five tasks, which were logically implemented and presented in three sections of the dissertation.

In the first section "Theoretical foundations of future musical art teachers' performing phrasing culture formation", in accordance with the first task, the phenomenon of performing phrasing culture in scientific discourse is analyzed and revealed through the prism of the following aspects: phenomenology of the musical art language, in which intonation plays a leading role and a unifying and artistic-

communicative function, which creates a complex of intonation-expressive means of transmitting the semantic idea of the work; creation, reproduction and interpretation of a musical text. Attention is paid to the specifics of the acoustic properties of wind instruments and physiological aspects of playing them. It is emphasized that musical means of performance have two key blocks: universal, inherent to any musical text and the performance tasks of its reproduction; unique, associated with the capabilities of a particular musical instrument and physiological resources of the performer to play it.

The culture of performing phrasing in the working definition is understood as the highest level of quality of possession of the entire complex of skills and abilities to perform the phraseological and semantic properties of a musical text in the process of its objectification (sounding).

The concept of “future musical art teachers’ performing culture” is clarified; in the study, it is a measure of the qualitative mastery of musical works of performing art as a pedagogical resource for the formation of students’ artistic competences in the conditions of an effective musical-educational process, which is implemented through performing activities, which are based on the wide application of artistic worldview, culturally appropriate/polycultural, genre-style knowledge, figurative-representative, integration-interpretational and artistic-technological skills regarding the performative-pedagogical presentation of musical works.

In accordance with the second task, the essence of the concept of “future musical art teachers’ performing phrasing culture in the process of playing wind instruments” is revealed, in the study it is a professional quality characterized by the qualitative embodiment of the artistic-semantic context of the work on the basis of understanding and reproducing the figurative properties of various structural and form-forming, compositional fragments of a musical text during the performance interpretation and creative search for a methodological solution to pedagogical tasks in the perception and performance of music for wind instruments by students and schoolchildren in different conditions of the cultural and educational environment.

The component structure of the future musical art teachers' performing phrasing culture is determined. It is built taking into account the playing of wind instruments and consists of three key components, each of which has two structural elements. The structure consists of components: motivation for artistic-technical perfection (its elements: mastery of the technical-physiological performing apparatus, a complex of artistic-performing, articulatory-phraseological skills and the desire to improve them); competence in working on the performing repertoire and musical texts of works (the ability to qualitatively comprehend the phraseological-compositional structure of the text, orientation in the genre-compositional and stylistic diversity of the repertoire for wind instruments); artistic-communicative content of creative-performing and pedagogical interpretation of musical works for wind instruments (solo, ensemble) (the ability to apply the artistic-communicative context of performing phrasing in the process of creative interpretation, methodological-pedagogical qualification in working on performing phrasing in the educational process of playing wind instruments by students).

In the second section "Methodological foundations and methods of forming future musical art teachers' performing phrasing culture in the process of teaching to play wind instruments", a research methodology was developed in accordance with the third task. An intentional and emotional-value approach was substantiated with the principles: comparison of verbal and musical-performing phrasing, orientation towards creative ingenuity when working on performing phrasing in a polylogical/dialogical projection; artistic-cognitive and hermeneutic with the principles: expansion of the set of artistic-performing means of expression in accordance with the semantic context, reliance on the semantic context of musical phrasing; stimulation of the development of artistic-figurative thinking based on the diversity of the repertoire and the accumulation of figurative representations; communicative and linguacultural approaches with the principles: comparison of verbal and musical-performing phrasing, orientation on creative ingenuity during work on performing phrasing in polylogical/dialogical projection. The feasibility of introducing a cross-cutting principle was also taken into account: a combination of

artistic, technical and anatomical-physiological in work on performing phrasing in the process of playing wind instruments. The section also presents the pedagogical conditions for the formation of a culture of performing phrasing, reveals the theoretical, historical and methodological foundations of the application of pedagogical conditions and methods.

In the third section “Experimental work on the formation of future musical art teachers’ performing phrasing culture in the process of teaching to play wind instruments”, in accordance with the fourth task, which consisted in developing a criterion apparatus for the study to assess the level of performing phrasing culture formation, the following criteria and indicators were developed: to assess the level of formation of the elements of the component “Motivation for artistic-technical perfection”, the *performing-motivational criterion* was selected (its indicators: the desire to improve the performance technique, the degree of interest in mastering the artistic means of expressiveness of performing phrasing); to assess the level of formation of the component “Competence in working on the performing repertoire and musical texts of works”, the *musical-semiotic criterion* was selected (its indicators: the degree of competent reading of the musical text, orientation in its attributions, genre-style and compositional awareness of the repertoire for wind instruments); to assess the level of formation of the structural elements of the component “Artistic-communicative content of creative-performing and pedagogical interpretation of musical works for wind instruments (solo, ensemble)”, an *interpretative-communicative criterion* was chosen (its indicators: a measure of the ability to understand the context of the musical phrasing of a work during its perception and interpretation, the ability to select a methodological resource in working on performing phrasing in solo and ensemble works).

In accordance with the fifth task, the solution of which involved conducting an experimental study, ascertaining and molding experiments were conducted. According to the results of the ascertaining experiment, three levels of formation of performing phrasing culture of higher education applicants who studied in the specialties 014 Secondary Education (Musical Art) (future teachers of musical art)

and 025 Musical Art (future teachers of musical disciplines for primary art education institutions) were established. Students who played wind instruments participated in the experiment. The use of a number of diagnostic methods and a 3-point assessment scale made it possible to establish the characteristic properties of applicants of a high level (12.5%), nominated as “meaningful expressive phrasing”, an average level (25%), nominated as “aspiration for expressive phrasing” and a low level (62.5%), nominated as “weak expressive phrasing”. The characteristics of the levels corresponded to the three-level manifestation of indicators according to the logic of semantic differential.

Conducting a molding experiment showed the effectiveness of the phased introduction of the following pedagogical conditions: at the motivational-setting stage – the pedagogical condition of *stimulating a meaningful attitude to the skills of performing phrasing*, which influenced formation of the component: “motivation for artistic-technical perfection”; at the practice-oriented stage, the pedagogical condition was applied – *purposeful mastery of various forms and types of phrasing in the context of the evolution of styles and genres*, which influenced the formation of the component “competence in working on the performing repertoire and musical texts of works”; at the independent-methodological stage, the pedagogical condition was introduced – *activation of methodological self-efficacy in the performing and educational processes*, which influenced the component: “artistic-communicative content of creative-performing and pedagogical interpretation of musical works for wind instruments (solo, ensemble)”. Control sections performed after the introduction of the conditions showed significant improvements in the results in terms of the level of component formation.

Control sections carried out after the introduction of the conditions showed significant improvements in the results in terms of the level of formation of the components.

To compare the results in the EG and CG, the results obtained during the final sections were taken into account. The overall results showed the following achievements: In the EG, 68.75% of respondents were classified as having a low

level at the beginning, 12.5% – at the end; 31.25% – as average at the beginning, 50% – at the end; 0% – as high at the beginning, 37.5% – at the end. On the other hand, in the CG, where the process was carried out according to the traditional method, the results were as follows: 75% of respondents were classified as having a low level, 62.5% – at the end; 25% – as average at the beginning, 25% – at the end; 0% – as high at the beginning, 12.5% – at the end. The reliability of the results was checked using the Fisher criterion. The obtained empirical value ($\varphi_{emp}=3,1134$) is greater than the critical value ($\varphi_{cr}^*=2,31$), which indicates its significance and confirms the effectiveness of the proposed methodology for forming future musical art teachers' performing phrasing culture.

Key words: culture, musical art, instrumental-performing training, instrumental-performing activity, future teachers of musical art, future teachers of art disciplines, motivation, language of art, culture of performing phrasing, playing wind instruments, interpretation, artistic communication, pedagogical conditions, methodology, approaches, collective music making.

Articles in professional journals of Ukraine

1.Li, Ran, Rebrova, O. (2023). Culture of performing phrasing in the professional training of future musical art teachers. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, № 3 (127). S. 55-64.

2.Li, Zhan (2023). Etapy ta pedahohichni umovy formuvannia umin vykonavskoho frazuvannia maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v protsesi navchannia hry na dukhovych instrumentakh. *Muzychne mystetstvo v osvitolohichnomu dyskursi*. №8. S.48-53.

3.Li Zhan. (2024). Poetapnist metodolohichnoho zabezpechennia kultury vykonavskoho frazuvannia u protsesi navchannia hry na dukhovych instrumentakh. *Pivdennoukrainsky mystetski studii*. 10 (1). S. 45-51.

Articles in foreign journals

4.Li Zhan. (2021). Navchannia hry na saksofoni v konteksti fakhovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva. *Scientific practice:*

modern and classical research methods: Collection of scientific papers «ΛΟΗΟΣ» with Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference (Vol. 2), Boston, February 26, 2021. Boston-Vinnytsia: Primedia eLaunch & European Scientific Platform, P. 151-153.

Articles of approbation character

5.李展. (2019). 管樂器演奏過程中未來音樂藝術教師語調文化的形成. 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. S.109-110. (Li Zhan. Formuvannia intonatsiinoi kultury maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v protsesi hry na dukhovykh instrumentakh).

6.Li Zhan. (2020). Fenomen intonatsii u muzychnomu mystetstvi ta vykonavskii kulturi muzykanta-instrumentalista. Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva. Materialy i tezy VI Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv (Odesa 15-16 zhovtnia 2019 r.). T.2. Odesa: PNPU imeni K. D.Ushynskoho. S. 45-47.

7. Li Zhan. (2021). Kultura muzychno-vykonavskoho intonuvannia yak zasib tvorchoho samovyrazhennia. Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva. Materialy i tezy VI Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv (Odesa 05-05 lystopada 2021 r.). T.2. Odesa: PNPU imeni K. D.Ushynskoho. S.28-30.

8. Li Zhan. (2022). Diahnostyka rivnia sformovanosti kultury vykonavskoho frazuvannia maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v protsesi navchannia hry na dukhovykh instrumentakh). Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva. Materialy i tezy VI Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv (Odesa 14-15 zhovtnia 2022 r.). T.2. Odesa: PNPU imeni K. D.Ushynskoho. S.195-198.

ЗМІСТ

ВСТУП	20
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ВИКОНАВСЬКОГО ФРАЗУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	30
1.1. Культура виконавського фразування як педагогічна проблема музичної педагогіки	30
1.2. Сутність та структура культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на духових інструментах	53
Висновки до розділу 1	91
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ВИКОНАВСЬКОГО ФРАЗУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ДУХОВИХ ІНСТРУМЕНТАХ	94
2.1 Наукові підходи і принципи дослідження і формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах	94
2.2. Педагогічні умови формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на духових інструментах	114
Висновки до розділу 2	146
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ВИКОНАВСЬКОГО ФРАЗУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ДУХОВИХ ІНСТРУМЕНТАХ	148
3.1. Критерії, показники і рівня сформованості культури виконавського фразування	148

3.2. Перевірка ефективності методики формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на духових інструментах	170
Висновки до розділу 3	195
ВИСНОВКИ	198
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	204
ДОДАТКИ	235

ВСТУП

Актуалізація проблеми підвищення якості вищої освіти загострила значущості поняття культури саме як міри таких характеристик та властивостей особистості спеціаліста, які засвідчують майстерність, професіоналізм, компетентність, результативність і продуктивність його діяльності. Відповідно до «Закону про вищу освіту» та документу Китаю «План дій щодо реформування та розвитку художньої освіти (2020-2035)» мистецька діяльність виокремлена як особлива і така, що має вагоме значення в культурному розвитку суспільства.

Питання якісної вищої освіти майбутніх учителів музичного мистецтва зв'язано з таким поняттям, яке застосовується в словосполученні з різними якістьми. Це поняття культури, яке відповідно до педагогічного контексту розуміється як досконале володіння тими або тими вміннями, якістьми. Дослідники застосовують поняття «культура» до різних професійних властивостей та особливостей професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та майбутніх викладачів музичних дисциплін. Так, виконавська культура як якість майбутніх учителів та викладачів музичного мистецтва представлена у дослідженні О.Андрейко, Н.Згурьської, Лі Данься, А.Михалюк, Лі Хуацін; інтерпретаційна культура представлена у дослідженні М.Демір, К.Завалко, Лю Сін, О.Ребрової; культура творчої взаємодії досліджувала Лай Сяоцінь; аудіальна культура, зокрема, що формується засобами оркестровою музики, досліджував Пан Сінюй, вокальну культуру в музично-педагогічному контексті досліджував У Сюань.

Особливе значення культура виконавства має для інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів музичних дисциплін. Володіння голосом та володіння музичним інструментом мають певні відмінності, хоча загальновизначенні цінності культури виконавства є спільними: це художнє втілення образу, культуровідповідність та стилевідповідність, це оволодіння засобами

виразності, музично-мовними атрибутами, які допомагають якісно передати смислову ідею твору, інтерпретувати її в контексті діалогу свідомостей композитора і виконавця. Зазначені аспекти широко представлені в працях М.Давидова, В.Лабунця, І.Левицької, Лу Чен, Н.Мозгальнової, С.Шипа, Художньо-культурний контекст інструментально-виконавської підготовка також є актуальним, він зв'язаний як зі специфікою гри на тому або тому інструменті, так і з належності його до певної культури. Так Ван Бінбін, Г.Ніколаї вказують на особливий аспект використання саксофону в контексті культурної трансмісії; Ло Кунь, що дослідив феномен саксофонного мистецтва в контексті діалогу культур; Д.Муєдінов актуалізовує виконавство на трубі в історико-художньому контексті; художньо-стильовий аспект флейтового репертуару представлений в працях Н.Мозгальнової та Я.Новосадова; жанрові аспекти творчості українських композиторів для медних духових інструментах представлено в працях І.Полійчука, В.Латко.

З огляду на засоби виразності, які є важливим для виконавської культури музикантів, що оволодівають вокалом, музичним інструментом, хоровим диригуванням, звернуто увагу на цілий комплекс музично-мовної атрибуції, яка зв'язана з музичною інтонацією. Музична інтонація вважається домінантним засобом музичної мови взагалі та виконавської культури музиканта-інструменталіста, зокрема. На це вказують В.Апатський, М.Давидов, М.Крупей, В.Москаленко, О.Спіліоті, Ю.Чекан. З інтонацією комплексно розглядають низку музичного мовлення, що складає конгломерат засобів музично-виконавської виразності музиканта-інструменталіста. Найбільш дотичним до процесу розуміння музичної думки на основі такого інтонаційно-виразового комплексу є фразування.

Володіння низкою умінь, що забезпечують виразність виконавського фразування, охоплюють артикуляційні (М.Крупей, Лу Чен), метро-ритмічні (агогічні) (Вей Сін), тембральні уміння (Бай Бін) та ін. завдяки яким фраза, що виконується стає не просто зрозумілою, але й відчутною. Зазначене зумовлює розглядати найвищу якість виконавського фразування в поєднання

з феноменом культури, що дає підстави застосувати поняття «культура виконавського фразування». Актуальність формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлена тим, що це вищий рівень якості володіння всім комплексом умінь та здатностей передавати фразеологічно-смисловий контекст інструментального музичного тексту є педагогічним ресурсом в діяльності вчителя задля формування адекватного сприйняття та розуміння учнями художнього смислу твору.

Культура виконавського фразування майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах має свою специфіку, зумовлену їх властивостями та особливостями процесу виконавства. Методика гри на духових інструментах представлена мистецтвознавськими та музично-педагогічними доробками, які з різних аспектів розглядають специфіку кожного інструменту: В.Апатський, Д.Муєдінов (фагот, труба), Я.Горбаль, М.Крупей (саксофон), А.Карпак, В.Качмарчик (флейта), Г.Марценюк (тромбон), К.Мюльберг (кларнет). Між тим, серед значних доробків викладачів та науковців культура виконавського фразування гри на духових інструментах не стала предметом окремого дослідження. Особливий аспект проблеми – виконавсько-педагогічний, який стає засобом викладання музичного мистецтва як в ЗЗСО, так і в мистецьких школах початкової музичної освіти. Зазначене дозволило констатувати низку суперечностей: між значущістю культури виконавського фразування як засобу передачі художньо-смислової ідеї твору та недостатньою науково-теоретичною розробленістю проблеми в контексті особливостей гри на духових інструментах; між вагомим функціонально-педагогічним потенціалом культури виконавського фразування та відсутністю методичного забезпечення його цілеспрямованого застосування; між важливістю оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва культурою виконавського фразування в процесі гри на духових інструментах та відсутністю критеріїв і показників оцінювання рівня її

сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів музичних дисциплін.

Актуальність проблеми та визначені суперечності зумовили вибір теми дослідження – *«Формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання 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 культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на духових інструментах.

Завдання дослідження:

1. Розкрити особливості культури виконавського фразування в науковому дискурсі.
2. Визначити сутність та структуру культури виконавського фразування в контексті еволюції гри на духових інструментах та відповідно до виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.
3. Обґрунтувати методологічну основу дослідження і формування культури виконавського фразування в процесі гри на духових інструментах.

4. Розробити критерії та показники оцінювання рівня сформованості культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах.
5. Експериментально перевірити ефективність методики формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах.

Об'єкт дослідження – інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва і майбутніх викладачів музичних дисциплін.

Предмет дослідження – методичні засади формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва і майбутніх викладачів музичних дисциплін (здобувачі музичної та музично-педагогічної освіти) в процесі гри на духових інструментах.

Методологічну основу дослідження становить концепція поетапного запровадження наукових підходів і розроблених на їх основі принципів з огляду на поєднання художнього, технічного та анатомо-фізіологічного (зв'язок виконавського фразування з диханням) аспектів під час роботи над виконавським фразуванням у процесі гри на духових інструментах здобувачів музичної та музично-педагогічної освіти. Презентовані конструкти методології, а саме: інтенціональний, емотивно-ціннісний, художньо-когнітивний, герменевтичний, комунікативний, лінгвакультурний наукові підходи розроблялися послідовно, поетапно, відповідно розгортання логіки осмислення досліджуваного феномену. Для цього обиралися етапи з позицій їх функціональності: мотиваційно-установочний (установочна); контекстно-орієнтований (інтерпретаційна); комунікативно-креативний (художньо-комунікативна, творча). Визначені етапи дали змогу побудувати і поетапне запровадження педагогічних умов формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва, а також майбутніх

викладачів музичних дисциплін, які в контексті дослідження поєднувалися в категорії здобувачів вищої музичної та музично-педагогічної освіти.

Теоретичні основи дослідження становлять концептуальні положення філософських, культурологічних, музикознавчих, художньо-комунікативних, інтерпретаційно-виконавських, музично-педагогічних основ фахової підготовки здобувачів вищої музичної та музично-педагогічної освіти, зокрема в процесі гри на духових інструментах. Зокрема: музикознавчі аспекти мови мистецтва, інтонування та фразування (А. Карп'як, Ю. Ковалів, В. Москаленко, О.Спіліоті, О.Сокол, Ю. Чекан, С.Шип, Keller, H., Paraskeva, S., & Adams, S., Riemann, H., Fuchs, C.), історичні та жанрово-стильові аспекти гри музичних творів для духових інструментів (Ж.Бова, Р.Вовк, С. Горовой, В. Громченко, Ю. Каплієнко-Ілюк & І. Гутнік, В. Качмарчик, В. Латко, І. Палійчук, Р.Стецюк, Чжан Чі, Park, J.), психологічні засади виконавської діяльності (М.Варій, О.Вовк, О. Палаженко, Gavin, H., Kreutz, G., & Lotze, M., Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R.), самоефективності (О. Креденцер, Т.Кремешна, Н.Мозгальова), інструментально-виконавська підготовка здобувачів вищої музичної та музично-педагогічної освіти (М.Давидов, В.Лабунець, І. Левицька, Т.Пляченко, О.Реброва, Kondratska, L., Rebrova, O., Nikolai, H., Martyniuk, T., Stepanova, L., & Rebrova, H.), педагогічні та виконавські аспекти інтерпретації музичних творів (М.Деміра, В. Крицький, І.Левицька, О.Ляшенко, Лу Сін, Г.Падалка, О.Теремко & П. Круль, О.Олексюк, О.Щолокова), педагогічні та методичні аспекти проблеми виконавської культури здобувачів вищої освіти (О.Андрейко, О.Андріянова, Н.Згурська, Лі Данься, А.Михалюк), питання особливостей гри на духових інструментах (В.Апатський, О.Горовой, М. Крупей, Г. Марценюк, Д.Муєдінов, К.Мюльберг, Barthet, M., Guillemain, P., Kronland-Martinet, R., & Ystad, S.), зокрема в полікультурній парадигмі (Ван Бін'бін'нь, Ло Кун'нь, Г.Ніколаї), художньо-комунікативні особливості музично-виконавського процесу (І.Барановська, Л.Опарик, О.Рудницька), методика навчання гри на

духових інструментах (В.Борецький, З.Буркацький, А. Степанова, М.Пшеничних & В. Кривохвостов, Чжан Цзянань)

Методи дослідження. У дослідженні застосовано теоретичні, емпіричні та математико-статистичні методи. *Теоретичні методи, такі як:* різні види аналізу (поняттєвий, категоріальний, контент-аналіз, аналіз нотних текстів тощо) було застосовано в процесі роботи над науковими джерелами, розробки методологічних засад дослідження, обґрунтування методичного забезпечення – для визначення сутності ключових понять дослідження (виконавська культура, інструментально-виконавська підготовка, інструментально-виконавська діяльність, культура виконавського фразування); теоретичне моделювання – визначення структури культури виконавського фразування задля, розробки артеріального апарату дослідження (узгодженості критеріїв, показників з компонентами, які вони оцінювали). *Емпіричні методи дослідження, такі як:* анкетування, опитування експертної групи, спостереження за самотійною репетиційною роботою з концертмейстером, в ансамблі, завдання на аналіз музичних текстів, репертуарне опитування, слухова анкета, творчі завдання на оцінювання смислу фразування, завдання на добір методичних ресурсів компенсаторного характеру та безпосереднього опрацювання виразності фразування – задля визначення рівня сформованості культури виконавського фразування; колективної присутності, інтерпретації-сприйняття, проведення круглих столів, звукової анкети після ознайомлення з репертуаром (онлайн, YouTube) конкурсів і фестивалів, ігрові методи («навчаю сам себе»; «уявні помилки трактування»; «артикуляційні візерунки»); виконавсько-комунікативні (метод виконавського діалогу-імпровізації; тембрального «розфарбування») – задля формування культури виконавського фразування. *Статистичні методи, зокрема,* розрахунки середніх величин, % співвідношення та емпіричне значення критерію Фішера ϕ^* застосовувалися задля підтвердження вірогідності отриманих результатів щодо ефективності запропонованої методики.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що вперше: обґрунтовано сутність поняття культура виконавського фразування, зокрема культура виконавського фразування в процесі гри на духових інструментах; розроблено компонентну цієї професійної якості здобувачів вищої музичної та музично-педагогічної освіти у сукупності взаємозв'язаних компонентів: мотивації художньо-технічної досконалості; компетентність в роботі над виконавським репертуаром та музичними текстами творів; художньо-комунікативний контент творчо-виконавської та педагогічної інтерпретації музичних творів для духових інструментів (соло, ансамбль); представлено поетапне застосування презентованих конструктів методології (інтенціональний; емотивно-ціннісний; художньо-когнітивний, герменевтичний, комунікативний, лінгвакультурний підходи) за мотиваційно-установочним, контекстно-орієнтованим, комунікативно-креативним етапами, відповідно до підходів розроблено принципи: співставлення вербального та музично-виконавського фразування; орієнтація на творчу винахідливість під час роботи над виконавським фразуванням в полілогічній/діалогічній проєкції; розширення набору художньо-виконавських засобів виразності відповідно до смислового контексту; опора на смисловий контекст музичного фразування; стимулювання розвитку художньо-образного мислення на основі розмаїття репертуару та накопичення образних репрезентацій; співставлення вербального та музично-виконавського фразування; орієнтація на творчу винахідливість під час роботи над виконавським фразуванням в полілогічній/діалогічній проєкції), а також застосування наскрізного принципу – поєднання художнього, технічного та анатомо-фізіологічного в роботі над виконавським фразуванням у процесі гри на духових інструментах; розроблено поетапні педагогічні умови та методи формування культури виконавського фразування: стимулювання осмисленого ставлення до вмінь виконавського фразування (перша умова), цілеспрямоване засвоєння різноманітних форм і видів фразування в контексті

еволюції стилів і жанрів (друга умова), активізація методичної самоєфективності у виконавському та освітньому процесах (третя умова)

Уточнено: сутність інструментально-виконавської підготовки здобувачів вищої музичної та музично-педагогічної освіти; особливості музичного фразування в контексті теорії інтонації; репертуар для духових інструментів та його педагогічний потенціал для проведення занять з музичного мистецтва в ЗЗСО; жанрово-стильове розмаїття музики для духових інструментів як ресурсу удосконалення інструментально-виконавської підготовки, зокрема в процесі гри на духових інструментах.

Знайшло подальшого розвитку: проблему формування виконавської культури майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів музичних дисциплін; проблема співвідношення педагогічної та виконавської інтерпретації майбутніх учителів музичного мистецтва; художньо-комунікативна парадигма сучасної мистецько-педагогічної освіти.

Практична значущість результатів дослідження визначається розробкою критеріїв, показників та методів діагностики культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах; розробки та практичного запровадження методів формування культури виконавського фразування, які можуть бути застосовані в процесі інструментально-виконавської підготовки гри на різних інструментах, зокрема, колективної присутності, інтерпретації-сприйняття, проведення круглих столів, звукової анкети після ознайомлення з репертуаром (онлайн, YouTube) конкурсів і фестивалів, ігрові методи: «навчаю сам себе»; «уявні помилки трактування», «артикуляційні візерунки», метод виконавського діалогу-імпровізації, тембрального «розфарбування».

Розроблені лекційні курси, які було проведено на базі Лабораторії «Інновації мистецької освіти» доцільно запроваджувати в освітні компоненти з методики навчання гри на музичних інструментах, зокрема, на духових; зазначена тематика може бути екстрапольована на методичні курси з інших музично-виконавських дисциплін.

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); I International Scientific and Practical Conference (Boston, February 26, 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 8 публікаціях автора, з яких 1 – у співавторстві. Із них: 3 – у фахових виданнях України, 5 – апробаційного характеру (1 – зарубіжна). Статті написані українською, англійською та китайською мовами.

Особистий внесок здобувача визначається в розкритті сутності і структури феномену культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті гри на духових інструментах.

Структура дослідження. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, списку використаних джерел (262 найменувань, з них іноземними 56 мовами), додатків. Загальний обсяг дисертації складає 260 сторінок, з них 180 сторінка основного тексту. Робота містить 7 таблиць, 6 рисунків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ВИКОНАВСЬКОГО ФРАЗУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

1.1. Культура виконавського фразування як педагогічна проблема музичної педагогіки

Проблема культури музичного виконавства в майбутніх вчителів музичного мистецтва так само важлива, як і для майбутніх викладачів різних музично-виконавських дисциплін. У питанні культури виконавства як такої відмінностей нема. Культура у цьому аспекті – це найвища міра опанування чогось: музичного стилю, форми, сприйняття та інтерпретації, створення образу та його презентація на якісному рівні в художньо-освітньому процесі. Отже, культура в музичній педагогіці – це завжди про якість. Це підтверджується численними дослідженнями з музичної педагогіки, де це поняття застосовано. Зокрема, це дослідження М. Демір (2016), Сюй Сінчжоу (2023), Лай Сяоцян (2018), Пан Синюй (2019), У Сюань (2020), Лін Хуацін (2017) та інші. Дослідники з різних боків розглядають феномен культури музично-педагогічному контексті, але завжди прямо або опосередковано йдеться про процес виконавства, його якість, що є чинником впливу на якість сприйняття музичного твору.

Відповідно до професійної підготовки студента-музиканта виконавська культура формується під час тривалої музично-виконавської підготовки, сегментом якої обов'язково є інструментальне виконавство. На думку Т.Олійник, інструментальне виконавство – «...одне з видів художньої творчості», яке не просто є певною ознакою професійної культури в цілому, але й способом творчої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва. (Олійник & Умрихіна, 2021, с.111).

В.Лабунець і ЄЖ.Карташова (2021) визначають в інструментально-виконавській підготовці дві важливі речі: творчість та самостійність. Чим

більш наповнений творчістю буде процес музикування на інструменті, тим скоріше здобувачі будуть здатні до якісної самотійної діяльності. Отже, вища міра музичного виконавства як культурного атрибуту в цілісній системі професійної підготовки музиканта буде реалізована під впливом факторів створення умов творчої самореалізації та самотійної методичної грамотності задля відпрацювання усіх поставлених виконавсько-інтерпретаційних завдань в самотійній роботі. А серед них обов'язково одним із складних завдань буде завдання досягти якісного, виразового та стилевідповідного виконавського фразування.

Розкриваючи сутність ключового поняття: культура виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва, ми перед усім користувалися розумінням культури як вищої міри якості. На етапі теоретичного узагальнення зазначеного поняття ми не розв'язували завдання щодо сутності культури як наукової категорії. Це є науково самодостатньою проблемою і відповідно до наукової рефлексії складних понять, в яких застосовується поняття «культура», нерідко вживається або в загальнонауковому смислі слово, або апіорі, як це приймається на практиці (Li, Ran & O. Rebrova, 2023, p. 55).

Від того, як учитель виконує твір, володіє засобами музичної виразності, втілює якісну художньо-образну інтерпретацію залежить і культура сприйняття твору з боку тих, хто його сприймає.

Відповідно до цього слушним вважаємо визначення сутності інтерпретаційної культури відповідно до діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в тлумаченні М. Демір. Дослідниця вважає такий вид культури в професійній діяльності вчителя достатньо широким феноменом, який має цілісний та інтегрований характер, оскільки сполучає різноманітні процеси музично-педагогічної дійсності, до яких дослідниця відносить розуміння і тлумачення «...процесів, подій, структур, міжособистісних відносин, що відображає систему цінностей, включає комплекс професійних знань, музично-виконавських умінь та навичок, а також творчий досвід, які

спрямовані на виявлення сенсу музично-педагогічних текстів» (Демір, 2016, с. 93). Отже, виконавство не є єдиним атрибутом інтерпретаційної культури в професійній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Воно є саме таким засобом, який має педагогічний вектор, мета якого – формування музичної культури школярів.

Разом з тим, музично-виконавська культура може розглядатися ширшою за інтерпретаційну культуру, як це показано в дослідження М.Демір. Так, наприклад, Лінь Хуацінь співвідносить феномен фортепіанно-виконавської культури майбутнього вчителя музики з феноменом культури особистості, культури людини як такої. До цього, дослідниця ще додає тезу про відсутність точного «відзеркалення» фортепіанно-виконавської культури суспільства в індивідуальній свідомості конкретної особи (Лінь, Хуацінь, 2017, с. 6). Разом з тим, цікавою вважаємо думку дослідниця щодо впливу основних видів культури людини, яка прийнята в педагогічній теорії на музично-виконавську культуру. Йдеться про «...естетичну, етичну, розумову, художню та фізичну культуру особистості» (Там саме). Фортепіанно-виконавська культура вчителя музики дослідниця так і визначає як «...інтегративна властивість особистості, яка включає до свого складу цінності, знання та вміння, і яка ґрунтується на креативності». (Лінь Хуацінь, 2017, с. 21). У даному тлумаченні креативність розуміється як прояв творчості саме в поєднанні різних за змістом компонентів, що на якісному рівні впливають як на загальну культуру особистості, так і на її музично-виконавську культуру.

Уточнення визначення «виконавська культура майбутнього вчителя музики» у музично-педагогічному контексті знаходимо у дослідженні А. Михалюк (2014). Дослідниця також інтерпретує його через якісну міру конгломерату знань, музично-виконавських умінь, які підкріплюються «професійно-особистісними властивостями», а також педагогічною компетентністю, *«...що виражається в здатності до художньо обґрунтованої та педагогічно доцільної інтерпретації змісту музичного твору та забезпечує в умовах виконавсько-педагогічної діяльності*

особистісне професійно-творче зростання» (Михалюк, 2014, с. 6). Таке розуміння є важливим, оскільки в ньому сполучаються не лише виключно виконавські уміння на високому якісному рівні, а й необхідні знання як щодо музичної культури, так і до музично-педагогічної діяльності. Важливим також вважаємо наголос на професійно-творчому зростанні, яке має велику кількість різноманітних кліше, які суголосні з різноманітними аспектами виконання: стильовий, жанровий, мовно-атрибутивний. А також і суто музично-педагогічний. Останній зв'язаний з тим, що вчителі музичного мистецтва завдяки своєму якісному виконанню музичних творів впливають на формування естетичного смаку учнів, їхніх мистецьких компетентностей. Діти мають змогу почути музику, як кажуть «живу», тобто справжнє музичне виконавство.

Звернемо увагу на феномен виконавської культури в аспекті підготовки інструменталістів, зокрема виконавську культуру скрипаля. Це стало дослідженням О. Андрейко (2014), яка інтерпретує його як «...особистісне інтегративно-динамічне утворення...»; складність такого утворення зумовлена поєднанням та сполучанням у виконавському процесі здатності музиканта-скрипаля «...до пізнавальної, оцінно-інтерпретаторської, творчої і комунікативної діяльності в галузі скрипкового мистецтва...», які складають цілісну систему «...індивідуально-особистісних властивостей та художньо-перетворювальних й технологічних умінь, спрямованих на організацію індивідуалізованого і, разом з тим, соціально обґрунтованого тлумачення художніх образів, їх трансляцію у суспільному середовищі» (Андрейко, 2014, с. 12). Одним з провідних положень дослідження є увага на принцип «естетичної детермінації навчання», що передбачає ставлення до виконавської культури крізь призму естетики виконання, зокрема, орієнтацію музикантів-виконавців «...на знаходження, відпрацювання досконалої форми його (*образного змісту твору, Л.Ж.*) відтворення (штрихи, фразування, агогіка, темпо-ритмічні й динамічні закономірності виконання тощо)...» (там саме, с. 17).

Отже, виконавська культура передбачає достатньо широкий сегмент різноманітних знань, умінь, компетентностей тощо. Разом з тим, є специфіка щодо виконавської культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Оскільки учні слухають музичний твір у виконанні вчителя і паралельно отримують усі необхідну інформацію про образ, засоби виразності, якими користується композитор, щоб передати художню ідею твору.

Нерідко вчителі музичного мистецтва висловлюють думку, що діти не готові сприймати академічний спів у його реальному виконавстві під час уроку. Можливо, аудиторія класу, його приміщення не мають відповідної акустики, або вчитель –виконавець співає дуже гучно, не враховуючи це. Або занурення в образ і бажання якісно виконати соло спонукає до абстрагування щодо здатності дітей сприймати такий спів. Отже, чинників може бути багато. Так саме, і реальне звучання духових інструментів може викликати в учнів не зовсім адекватне оцінювання. Якщо в класі у реальному звучанні діти почують трубу, або тромбон, вони також можуть бути здивовані та не сприймати так, як того хотів би вчитель.

У зазначеній проєкції створюється координація культури виконання вчителем та культури сприйняття учнів музичного твору, що вчитель виконує, а учні сприймають. Така проєкція має бути відрефлексована вчителем та врахована ним у розв'язанні завдань формування музичної культури школярів.

Феномен музичної культури школярів також є складним та інтегрованим. Достатньо вказати, що до різновидів властивостей такої культури вчені включають аудіальну культуру як таку (Пан Синюй, 2019). Тобто, культура сприйняття звукових джерел різного походження може бути сформована також засобами музики. У дослідженні Пан Синюй для формування аудіальної культури школярів застосовано музику для духових інструментів. Дослідник вказує на це явище як одну з педагогічних завдань вчителя музичного мистецтва. На думку вченого, аудіальна культура характеризується як «...якісний рівень перцептивно-вибіркових процесів, що характеризуються художньо-естетичною спрямованістю, заснованою на

асоціативно-рефлексивному досвіді сприйняття звукового середовища...). Стосовно сприйняття музичного мистецтва, то воно впливає на формування аудіальної культури за рахунок здатності сприймати музичний тембр, звук, інтонації тощо, що зв'язано з феноменом музичної мови як такої. (Пан Синюй, 2019, с. 80).

Аудіальна культура школярів є початком створення загальної суспільної аудіальної культури суспільства. Воно змінюється, оскільки змінюється звуковий ландшафт середовища. Достатньо згадати новий звуковий елемент в Україні – шум генераторів під час відключення світла. Чи треба готувати до цього школярів, чи вони будуть включати в свій перцептивний досвід цей новий звуковий сегмент. Як взагалі вони мають виражати свою аудіальну культуру? Учитель музичного мистецтва має збагатити цей досвід різноманітними звуковими засобами, щоб дитина мала уявлення, як звучить природа, як звучать дзвони, співають птахи, спілкуються дельфіни тощо. Отже, музичне виконавство вчителя здатне привернути увагу на такі явища через відповідний репертуар і звернення увагу школярів на засоби виразності, якими досягається таке «звукове портретування» різних природних та неприродних явищ.

Ми звернули увагу на дослідження Пан Синюй, оскільки в ньому особливий наголос зроблено на музику для духових інструментів. Кожний з духових інструментів має свій унікальний тембр звучання, вимагає особливого ставлення до техніки володіння інструментом. Але ще важливим є фізіологічні можливості виконавця. Якщо вчитель музичного мистецтва не володіє грою на духовому інструменті, він має обирати для формування музичної культури, зокрема й аудіальної, відповідний репертуар та пояснювати учням особливості звучання на виконання музики на цьому інструменті.

Інший аспект музичної культури школярів – культура виконання музики самими школярами. Зокрема, проблема полягає в тому, що нерідко діти, які прагнуть оволодіти уміннями грати на інструменті, або співати, починають копіювати дорослих, або виконують твори, які їм насправді не зрозумілі. У

даному контексті звертаємо увагу на пояснення У Сюаня (У Сюань, 2020). Дослідник уточнює сутність поняття «вокальна культура школярів», особлива увагу в якому приділена і віковим особливостям тих, хто навчається співати, і певному «...вокально-освітньому статусу (загальноосвітній, аматорський, спеціалізований), що є результатом тривалого осягнення творів вокального мистецтва шляхом їх сприйняття, оцінювання, відтворення (навчання співу)...», а головне – у сформованій вокальній культурі школярів наявне «...осмислене, художньо-емоційне та зацікавлене ставлення до продуктів вокальної культури різних народів, різних стилів і жанрів та прагнення якісного власного їх виконання» (У Сюань, 2020, с. 194).

Розглядаючи феномен вокальної культури школярів дослідник вказує на особливості підготовленості майбутніх магістрів до формування такої культури. Задля цього уточнено й поняття «сутність вокальної культури майбутніх магістрів музичного мистецтва» (У Сюань, 2020, с. 3). Виконавська майстерність розглядається обов'язковим компонентом цієї фахової якості., якою передбачено майстерне «...володіння вокальним виконавством та компетентністю в застосуванні набутого вокально-фахового досвіду в художньо-освітніх процесах із формування вокальної культури школярів» (Там саме).

Звертаємо увагу також на дослідження Сюй Сінчжоу (2023), яке присвячено художньо-естетичному досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. До цього феномену включено творчо-праксеологічний компонент, у межах якого функціонують «уміння реалізації художньо-естетичного потенціалу вокального твору у виконавській інтерпретації» (Сюй Сінчжоу, 2023, с. 83). Музично-естетична культура також розглядається основою художньо-естетичного досвіду. І в межах такої культури функціонує певний полікультурний сегмент. Отже, і музично-естетична культура, і художньо-естетичний досвід передбачає орієнтацію в музичних національних культур. Через музику важливо вміти формувати музичну культуру школярів в контексті її полікультурності та інтернаціональності.

Виходячи з того, що вчитель музичного мистецтва має якісно володіти виконавською культурою, він має вміти виконувати музичні твори різного походження, відчувати в творах етно-національний інтонаційний сегмент (при наявності).

У музичній педагогіці питання інокультури, полікультури, транскультури завжди поєднуються з процесами музичного виконавства. Для майбутніх учителів музичного мистецтва недостатньо знати музичну культуру в контексті національного розмаїття та культурних геолокацій. Актуальними є вміння передавати в своєму виконавстві «дух» народу, етносу, тої або тої культурної спадщини. Відчувати такі тонкі інтонаційні та ритмо-інтонаційні атрибуції, які нерідко зустрічаються в багатьох музичних творах. При цьому, навіть не потрібно програми твору, тобто його назви. Достатньо інтонаційних елементів, які можуть бути використані композитором як свідомо, так і позасвідомо.

Наведемо декілька досліджень з музичної педагогіки, які присвячені зазначеному аспекту. Одразу вкажимо на доробок Г. Падалки (2008), в якому науковиця чітко виокремила у якості методологічної засади мистецької освіти національну основу художнього навчання і виховання. Вона справедливо стверджує, що «...яких би художніх методів чи стильових напрямів не дотримувався митець, сила його таланту....залежить від національного коріння...» (Падалка, 2008, с.61). Прямо або опосередковано художні образи відбивають певні «...риси національного характеру, національного світогляду...» (там саме, с. 64). А з педагогічного погляду, зокрема, з погляду методики, саме через національне «...можна прийти до усвідомлення прекрасного в загальнолюдських вимірах» (там саме, с. 65).

За висловленням О. Чайки (2007), національне в музиці – «...відображення в засобах виразу, здійсненого міметично-наслідувального, знаково-умовно або символічно, відтворене семантично опосередковане, але не формально-звуково, – в ідеальній ритмованості психологічної єдності представників однієї національної культури» (Чайка, 2007, с. 116-117). Цю

цитату наводить у своєму доробку А.Патер (2018), визначаючи у якості основного художньо-мовного атрибуту такого образу – інтонаційно-мовний, на який у більшості звертається українськи музикознавці.

З культурологічного погляду, інтонаційно-ритмизований, інтонаційно-мовний аспект музичного твору має полікультурні властивості, оскільки свої фольклорно-мовні, образно-виражальні засоби, символи мають народи і нації, які можуть мешкати на одному регіональному, геолокаційному просторі. Це викликає зацікавлене ставлення науковців до етно-музичної, художньо-виразової синергії, що поєднує різні засоби виразності та сприяють створенні нової музичної лексики, нових образів та їх знаково-символічного втілення в музичній тканині.

Орієнтуючись на такі тези молоді науковці Китаю, які отримали освіту в Україні та продовжували своє навчання і самореалізацію в музично-педагогічній науковій галузі, досліджують з різних боків феномен полікультурності щодо музично-педагогічної та музично-виконавської підготовки здобувачів.

Зокрема, У Іфан (2012), Чень Хань (2021) звертають увагу на проблематику національних аспектів вокального мистецтва взагалі та вокального виконавства майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема. У Іфан орієнтується на компаративістську методологію в цьому питанні, оскільки для Китаю є актуальною проблема полікультурності у зв'язку з великою кількістю різних етнічних народів Китаю, які мають свої певні мистецькі особливості. Учитель музики має добре володіти мистецтвом співу, оскільки уроки музики в школах Китаю, це переважно уроки співу, А вчитель має бути підготовленим працювати в умовах полікультурності. Отже, зарубіжний досвід щодо мультикультури став актуальним для дослідження У Іфан. Йдеться, перш за все, про доробки таких науковців, як: J.Banks (2004), M.Craft (1986), G.Gay (1986), M.Чартерис (вид.2003), Сай До Чи (2011), Чжи Цзинь Чжоу (2004).

Відомо, що таке культурно-освітнє явище як мультикультура та полікультура виникло відповідно до необхідності організації освітнього процесу таким чином, що враховувалися звичаї, традиції, цінності учасників освітнього процесу усіх етно-національних груп. Але для музичного мистецтва це сприяло активному вивченню мистецьких традицій національних, етнічних груп, які складають певний спільний простір навчання. На думку У Іфан, це вимагає спеціальної підготовленості здобувачів вищої музично-педагогічної освіти працювати в умовах полікультурного середовища. А отже, враховувати у виконавській підготовці полікультурний контекст, вивчати твори національної музичної спадщини різних етносів і народів, осмислювати їхні особливості виконання, зокрема й фразування, метро-ритмічні особливості тощо.

Так саме на компаративістську методологію спирається у своєму дослідженні Чен Хань (2021). Вокальне мистецтво розглянуто як змістова лінія формування національної культури школярів. При цьому дослідниця вважає за необхідно наголосити на новий технологіях навчання співу, що передбачає оволодіння різними техніками, які зумовлені саме співом народних пісень.

Якщо для вокального мистецтва є зрозуміли і чітким національний, полікультурний контент пісень, то в інструментальному виконавстві проблема дещо складніша. Музикант-виконавець має відчувати музично-мовні етнокультурні елементи мови та виконувати їх у точній відповідності з «духом» і образом того, що вони передають. Тобто актуалізується пошук смислового ресурсу того, або того сегменту музично-мовного атрибуту.

У зазначеній проблемі наведемо дослідження, які по-різному розв'язують цю проблему. Так, А. Михалюк (2014) розглядає проблему формування виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва саме засобами української фортепіанної музики. Дослідниця знаходить в цієї музично-культурної спадщини особливий педагогічний потенціал. Цікавим є ретроспективний аналіз розвитку українського

фортепіанного мистецтва та педагогіки. Натепер це набуваю особливої значущості та пошуку певних художньо-мовних, музично-атрибутивних властивостей, які надають змогу підсилити, розширити уявлення про українську фортепіанну школу. І тут варто згадати й про ґрунтовне дослідження Н. Гуральник (2021), яке безпосередньо присвячено цьому явищу і наводить доказ унікальності української фортепіанної школи та її зв'язки з європейською.

У контексті полікультури, етнокультури, у межах яких реалізується виконавство музичних творів майбутніми учителями музичного мистецтва звертаємо увагу на таку професійну якість, як «етностильові виконавські уміння». У дослідженні Фан Фей (2023) – це такі прийоми та техніки виконавської гри, які є «...характерними для певної етнокультурної музично-виконавської традиції...»; їм властиві «сміслоутворювальні та художньо-виражальні функції», які кореспондуються із завданням викладача передати смисл художнього образу, традиційного до певної культури. (Фан Фей, 2023, с. 6). Головне у виконанні таких технік є максимальна художня доцільність портретування, імітації оригінального звучання музичного в традиційній народній культурі, або художній стильовій проєкції. Прикладом можуть слугувати й китайські фортепіанні твори, що імітують стародавні китайські інструменти.

Звернення до європейської культури спонукає згадати фортепіанні твори Ф.Листа (рапсодії), Й.Брамса (танці), Ф.Шопена (мазурки), Ф.Мендельсона (Пісні без слів) та ін.

Звернення до виконання на духових інструментах показує також важливість полікультурного контексту виконавської культури майбутніх учителів музичного мистецтва-духовиків. Прикладом може слугувати дослідження Ван Бінбіня (2021). Уваги дослідника слугує феномен «транскультурної компетентності майбутніх магістрів музичного мистецтва», формування якої здійснюється в координації національного, інокультурного та загальнолюдського аспектів (Ван Бінбінь, 2021, с. 3).

Обираючи виконавський процес гри на саксофоні, Ван Бінбінь серед інших підструктур досліджуваного феномену розглядає творчий, який «...включає здатність створювати й розповсюджувати музично-інструментальні опуси транскультурного характеру» (там саме). Саме цей духовий інструмент володіє цікавим транскультурним потенціалом, що є доцільним з педагогічного погляду для формування виконавської культури особистості майбутніх викладачів музично-виконавських дисциплін та майбутніх учителів музичного мистецтва. Як вказує дослідник у своїх висновках, «...концепт транскультурності передбачає відкритість й інтерферентність (розсіювання) символічних значень однієї культури в полях інших...», натомість феномен мультикультури передбачає певну «...ціннісну рівність і самодостатність різних культур» (Ван Бінбінь, 2021, с. 60). А це означає, що застосовуючи репертуар для саксофону вчитель музичного мистецтва має змогу ознайомитися учнів з різними культурами або зі сполучанням елементів музичної культури різних народів, різних епох, стилів, жанрів.

Ван Бінбінь під час дослідження звернув увагу на важливість умінь обробляти музичний матеріал, «...особливо фольклорних зразків з різних геополітичних регіонів» (там саме, с. 62). Такі обробки – нерідке явище в ансамблевому музикуванні, а також в перекладах музики для одних інструментів на інші. Сам дослідник зробив переклади «транскультурного характеру ... з використанням наднаціональних технік письма (додекафонія, серійність, алеаторика тощо». Свій творчий досвід він використовував в освітньому процесі.

Стосовно гри на духових інструментах, то слід зауважити, що західна культура має свої традиції, інтонації, художні функції, які виконувала така музика. Оскільки виникнення та розвиток будь-якої форми музичної виразності має своє специфічне середовище та чинники, музика для духових інструментів не є виключенням. Вона у цілому «...належить до західної музики, яка виникла і розвивалася на основі стародавньої західної музичної

традиції (культурної, стильової). (Лі Жань, 2019, с. 109). Духова західна музика містить багаті конотації, варіативність, вона близька до соціального середовища та нерідко відображає суспільне життя західної людини. Це і танцювальність, і гімни, супроводження парадів, карнавалів тощо.

Тому, щоб навчитися грати на західних духових інструментах, треба досягнути весь західний стиль життя і ментальності західного середовища.

У ньому йдеться про роль і ефективність різних «контекстів». Удосконалення перформансу гри на духових інструментах, зокрема й саксофоні потребує занурення в певне відповідне соціальне середовище, занурення в інший ментально-культурний простір.

Отже, бачимо, що полікультурний, мультикультурний, транскультурний контент виконавської культури є сучасною ознакою цього феномена і має бути врахований в методиках формування різних конкретизованих аспектів виконання творів музикантами-інструменталістами.

Підводячи підсумок педагогічних досліджень з проблем виконавської культури майбутніх учителів музичного мистецтва приходимо до висновку, що у загальному смислі це міра якісного опанування виконавським мистецтвом музичних творів як педагогічного ресурсу формування мистецьких компетентностей учнів в умовах ефективного музично-освітнього процесу, що реалізується завдяки виконавській діяльності, яка ґрунтується на широкому застосуванні художньо-світоглядних, культуровідповідних/полікультурних, жанрово-стильових знань, образно-репрезентативних, інтеграційно-інтерпретаційних та художньо-технологічних умінь щодо перформативно-педагогічної презентації музичних творів.

Важливим у контексті нашого дослідження є розгляд таких конкретних, часткових атрибутів цілісної виконавської культури, серед яких виокремлюється і культура виконавського фразування. Осмислення розмаїття таких мовно-виконавських атрибутів, що кореспондуються з фразуванням зумовлено тим, що культура виконавства як якісна ознака професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва-інструменталістів

ґрунтується на їх художньому поєднанні, вмінні сполучати усі якісні виконавсько-виражальні засоби, які представлені у тексті музичного твору. Таке розуміння виконавської культури вважаємо більш вузьким та конкретизованим. Але саме через майстерність художнього виконання усього комплексу засобів виразності реалізується якісна виконавська інтерпретація твору. На цьому акцентують увагу І. Левицька та Т. Осадча, підкреслюючи, що «інтерпретація музичного твору є вершинним елементом виконавської майстерності, який детермінує рівень професіоналізму музиканта та його здатність транслювати глибину музичних ідей через власне виконання» (Левицька, Осадча, 2025, 722-723).

Йдеться про виконавсько-виражальні засоби, які кореспондуються з таким феноменом, як мова музичного мистецтва взагалі, та з музичними знаками, зокрема.

Невербальність музичного мистецтва спонукає як композиторів, музикознавців, так і виконавців та музичних педагогів особливу увагу привертати музично-інтонаційному комплексу. Тут доречно згадати поняття «звукоінтонаційний образ світу» (Сокол, 2013), яке кореспондується з поняттями, які застосовував Б. Яворський «стильові образи», «стильові образи-артикуляції» та ін. (Цит. за О. Сокол, 2013, с. 95).

Отже, погоджуючись з концепцією Б. Яворського-О. Сокола, будемо уважно розглядати феноменологію інтонаційної культури як базову основу культури виконавського фразування. Ще одним чинником, який спонукає до розгляду фразування в контексті інтонації є той факт, що музичні засоби виразності є такими, що мають два ключових блока: перший – універсальний, який є властивим будь якому музичному тексту та виконавським завданням його відтворення; другий – унікальний, зв'язаний з можливостями того або того музичного інструменту та фізіологічних ресурсів виконавця задля гри на ньому. Саме до першої групи входить інтонаційне коло музичних засобів, які є властивими для усіх інструментів, що мають звуковисотність. Але тут є ще й ритмоінтонаційний, артикуляційний, темповий аспекти, які є обов'язковими

та мають своє втілення і в мистецтві фразування. Гра на ударних інструментах переконливо засвідчує, що для фразування, для виразної передачі початку та завершення музичної фрази як певної думки або образної ідеї достатньо метро-ритмічних та темпових ресурсів, а також і техніко-виконавських властивостей інструментів.

Отже, фразування є тим видом музичного виконавства, яке охоплює універсальність і художню закономірність інтерпретації музичного твору, а також й унікальні властивості того або того музичного інструменту, включно й ударного. До цього ж відносимо й такий аспект, як «культурологія виконавського мислення», введеного у науково-музикознавчий виконавський тезаурус М. Давидовим (2013). Зазначений тип мислення передбачає «...демонстрацію всебічної обізнаності, компетентності в словнику даного виду діяльності...зокрема, в організації та прийомах *звукимовлення на музичних інструментах (Л.Ж.)*...сприяє взаємозабезпеченню засобів і прийомів суміжних сфер виконавського мистецтва...» (Давидов, 2013, с. 107).

Музикант-виконавець завжди мислить як образами, так і відчуттями фізіологічного порядку, які виникають під час дотику до механізмів інструмента, на якому він грає. Такі відчуття спрямовані на гармонізацію внутрішніх емоційно-духовних переживань з виконавськими технічними діями. Ступінь гармонізації дотику та відчуттів, корегуванні звучанні відповідно слуховим уявленням нерідко ґрунтується спочатку саме на інтонаційних властивостях музики. Відомо, що інтонація, як сукупність просодичних характеристик речення, у музиці також має звуковисотні коливання, що створюють співвідношення різних тонів. Отже, виникає явище висоти тону, мелодії, гучності, Разом з тим, існують й інші властивості музичної мови тексту, які дозволяють урізноманітнити інтонацію, яка може бути знайома з інших творів (Лі Жань, 2019, с.109). Йдеться про швидкість, метро-ритм, виразовість інтонації відповідно до емоцій тощо. Музична інтонація серед усього розмаїття засобів виразності відрізняється особливим статусом, це – ключове поняття музичного мистецтва, що відображує

особливу якість музики з боку звукового співвідношення та виразовості виконання.

У нашому робочому визначенні виконавсько-інтонаційна культура – міра оволодіння чистотою відтворення співвідношення між звуками певного ладу та виразністю їх виконання (вокального, інструментального) у контексті розкриття музичного образу. Але будь-яка інтонація не є ізольованим явищем в музичному тексті, вона входить до певної структурної одиниці композиції, зокрема, до періоду, фрази, частини твору. Усі це наповнює її смислом, надає певного драматургічного навантаження в розкритті художнього образу. Інтонація взагалі вважається категорією лінгвістичною, разом з тим, вона розглядається і як категорія музикознавства, оскільки має широке значення та використання в різних мистецтвознавчих теоріях. Зокрема, ми у попередніх публікаціях вказували на особливості і значущість інтонаційної теорії Б. Асаф'єва та її втілення до проблем виконавської культури у якості методологічно-теоретичного ґрунту (Лі Жань, 2020, с. 45). Отже, феномен інтонації стає певним регулятором музично-освітнього процесу, відповідно до чого розширюються межі її застосування: теоретико-стильові, історичні, факторно-стильові, жанроутворювальні, художньо-мисленнєві концепції і теорії (Там саме, с. 46).

Розглядаючи інтонаційну культуру як основу культури виконавського фразування варто згадати лінгвістичний аспект. Інтонація як категорія лінгвістики позначає певну сукупність характеристик висловлювання: тон (мелодика вимовлення), гнучкість, темп промови тощо або її коротких відрізків, їх ритміка, особливості фонації тощо (Інтонація. Літературознавча енциклопедія, 2007, с. 432). Наголос має особливе значення в інтонуванні, як мовному, так і музичному. Існують два типи інтонаційних засобів, які позначаються терміном «інтонемі»: фразувальні акценти, що показують напрямок руху тону у слові, наголос змінює його монотонність, змінює тон, а інколи й смисл слова. Інший засіб – інтегральні властивості наголосу, які

застосовуються під час висловлювання певного речення. Обирається ключове смислове слово, яке спрямовує тон вимовлення та смисловий акцент речення.

Інтонація відіграє в музичному виконавстві певні функції, які повністю можуть бути екстрапольовані і на культуру виконавського фразування комунікативна (передача інформації за рахунок смислового значення виразності тону), експресивна (передача емоції), семантична (розрізнення слів відповідно до мети висловлення), синтаксична (поєднання слів у певну смислову єдність), емоції), евфонічна (чергування сильних та слабких наголосів, сприяння милозвучності інтонації) (Ковалів, 2007, с. 432-433). Отже, бачимо, що всі зазначені функції властиві й музичному інтонуванню та фразуванню. Вони виявляються через атрибути музичної мови, переважно засобами артикуляції. «Разом з тим зв'язок інтонації з іншими засобами музичної виразності (темпом, ритмом, тембром) дозволяють стверджувати, що сама по собі музична інтонація не може у повному обсязі реалізувати зазначені функції. Вони краще виконуються саме через певний музично-мовний синтез» (Лі Жань, 2020, с. 46).

Звертаємо увагу на значущість виразності інтонування у цілісному феномені виконавської культури музиканта-інструменталіста. Певна природність такого процесу є у вокальному виконавстві. Разом з тим духові інструменти володіють певною протяжністю звукового потоку. Це забезпечується якісними вміння дихання, розподілу звуку та дійсно вміннями виразного інтонування. Особливо це важливо для таких інструментів духової групи, які застосовуються для сольного виконання.

До таких можна віднести флейту, саксофон, кларнет. Інструменти володіють достатнім техніко-акустичним ресурсом для якісної інтонаційної виразності, що може бути порівняно з мовленнєвим інтонуванням » (Лі Жань, 2020, с. 46).

Відповідно до виконавської культури, культура інтонування є атрибутом творчого самовираження музиканта-виконавця. Це зумовлено тим, що виконання усіх ремарок, штрихів, позначок щодо виконавства, кожний

музикант виконує дещо індивідуально, дотримуючись при цьому загально визначених положень щодо їх виконання. У кожного є свої фізіологічні, ментальні, психічні властивості, а головне – свій художньо-образний «каркас» уявлень, образів, асоціацій та індивідуальних стереотипів відчуття. Весь існуючий арсенал позначок музично-символічного характеру, які наявні в тексті спрямовує «...інтерпретаційний пошук виконавця, і саме завдяки таким позначкам під час роботи над музичним текстом, пошуку найвиразнішого та переконливішого виконання музикант виявляє свої уявлення, враження, ставлення» (Лі Жань, 2021, с. 28). Усе, що є в музичному тексті твору, виконавець осмислює та включає до створення плану інтерпретації. «Але не формально, а через особистісне осягнення усього того, що виконавець побачив в нотах, почув, пережив, зрозумів, осмислив, і на завершення, відчув своїм власним виконавським апаратом. Через це, музична інтонація стає засобом творчого самовираження» (там саме, с. 29). На думку Чжан Яньфена, художнє самовираження «...у виконавській і педагогічній діяльності ґрунтується на творчих (спеціальних музичних і артистичних) здібностях, індивідуальних особливостях характеру і темпераменту, емоційно-художньому досвіді й рівні засвоєння вокальної і загальної художньої культури, професійно-педагогічної умотивованості» (Чжан Яньфен, 2012, с. 115-116).

Але у вокальному виконавському мистецтві музикант має свій індивідуальний музичний інструмент – голос, який він вдосконалює, відчуває його особливості та пристосовує до характеру і образу, який виконується. Щодо виконавства на духових інструментах, то процес має синтезований характер. Він наближує до певних відчуттів вокаліста через техніку дихання, а отже, й фразування. Водночас виконавець користується і безпосередніми властивостями акустики та механіки самого інструменту.

Ми здійснювали порівняння культури виконавства у вокалістів та виконавців на різних інструментах. Так, наприклад, піаніст володіє технікою виразного інтонування на фортепіано, орієнтуючись у механіці інструменту, його тембральних властивостях, педалі, виконавського звуковидобування

тощо. Піаніст не переймається проблемами точності інтонування, як це потрібно для виконання на струно-смичкових інструментах. Отже, творче самовираження на фортепіано мінує складнощі чистоти інтонування. Навпаки, для виконання на духових інструментах особливий аспект з погляду культури музично-виконавського інтонування як засобу творчого самовираження схоже на виконання сольної вокальної партії, співу, або речетативного висловлювання. Наближеність до мовного висловлення, співу, імітація дихання, артикуляції людської мови надає повного простору для пошуку. Разом з тим, існують і певні труднощі: чистота інтонування, володіння пальцевою та губною технікою. А головне – культурою музичного висловлювання. У даному випадку музичне висловлювання на саксофоні має відповідати рівню культури. Культура як міра оволодіння музичної інтонацією відповідно до образу, стилю, характеру висловлювання, жанру тощо завжди зв'язана з музично-виконавської артикуляцією. (Лі Жань, 2021, с. 29-30). Не можна стверджувати, що є абсолютна схожість, але уявлення і намагання відтворити мовну виразність під час виконання твору, також присутня.

Висловлювання, як вербальне, так й музичне у виконавському процесі завжди сполучає кілька слів в інтонаційну і смислову цілісність, яка позначається як фраза. Виразне фразування в інструментальному виконавстві відіграє дуже важливу роль, оскільки «музична фраза завжди сприймається як завершена думку композитора, яку інтерпретує виконавець. Його завдання зрозуміти і передати смисл цієї думки. Отже, виразність фрази передбачає як її усвідомлення, так і її передачу в опосередкованому діалозі (Лі Жань, 2022. С. 195). Таким чином, музично-виконавське фразування завжди має ґрунтуватися на глибокому розумінні мови мистецтва, смислового навантаження знаків, позначок, артикуляційних властивостей, які й вказують на фразоутворення музичного тексту. Усе це виконавець має осмислити задля власної інтерпретації твору, а також виконати усі визначенні в тексті пояснення адекватно смислу і художньо- якісно. Саме такий аспект і спонукає

на введення у науковий музично-педагогічний тезаурус поняття «культура музично-виконавського фразування».

Звертаємо увагу на те, що під час навчання гри на духових інструментах виразність фразування кореспондується з особливим типом дихання виконавця, яке формується відповідно до технічних властивостей інструмента. Інколи, наприклад, гра на тромбоні, інструменталіст спеціально розвиває навички дихання, які на так яскраво властиві природному диханню людини. Це також залежить і від особливостей духового інструменту. Так, наприклад, Г. Марценюк (2018) вказує, що для тромбоніста головна увага, зосередженість як на фазі вдиху, так і на фазі видиху, оскільки під час гри тромбоніста в нього «...відбуваються значні фізіологічні зміни дії механізму дихання», зокрема... «...при збудженні звука у виконавця разом з активним вдихом формується й інтенсивний видих (на відміну від пасивного видиху при звичайному диханні)» (Марценюк, 2018, с. 533).

Свої уточнення надає А. Степанова стосовно гри на саксофоні. Зокрема, вказуючи на те, що, що під час гри на саксофоні, дихання має вирішальне значення для звукоутворення, у цьому процесі є: «...активізація м'язів нижніх відділів дихального апарату, розвиток об'єму легенів та послідовний розвиток гнучкості дихальної мускулатури» (А.Степанова, 2020, с. 18).

Отже, фразування під час гри на духових інструментах має безпосередній зв'язок з природним диханням людини, оскільки воно стає засобом забезпечення художньої виразності виконавства, зумовлює саме виразність та зрозумілість музично-виконавського фразування. (Лі Жань, 2022, с.195-196).

Іншим засобом виразності виконавського фразування дійсно стає володіння виконавською артикуляцією, яка допомагає відокремити один музичний фрагмент від іншого, одну музичну інтонацію від іншої.

У загальному музикознавчому розумінні музична артикуляція має два аспекти: по-перше - це окремий звук/тон, який створюється або формується вокально або інструментально у певний виконавський спосіб; по-друге, як

послідовність тонів, що з'єднані один з одним або безперервно (*legato*, зв'язано), або зі звуковими перервами між тонами (*non legato*, не зв'язано). Таким чином, артикуляція підсумовує «різні способи зв'язувати звуки один з одним або виокремлювати один від одного» (*Artikulation*; Wieland Ziegenrucker (1977). Уваги слугують також потрактування сутності артикуляції в доробках Келлера (Keller, 1955, 97), в яких музикознавець наголошує на виразно-декламаційній ролі артикуляції та протиставить в цьому аспекті її саме фразуванню.

Звертаємо увагу на ґрунтовне дослідження щодо якості виконавської артикуляції Лу Чен (2015). Дослідниця розглядає феномен виконавської артикуляції з огляду на фортепіанне виконавство. Разом з тим, теоретичні положення дисертації і практичні рекомендації є слушними для гри на духових інструментах. Так дослідниця вказує на виконавсько-штриховий аспект артикуляції, якій є у виконавстві на будь-яких інструментах. Він пов'язаний як з технікою виконання, так і з певними фізіологічними можливостями і здібностями музиканта: у піаністів – м'язи рук, пальців, у духовиків – губні м'язів) (Лу Чен, 2015, с. 52).

Лу Чен уточнює феноменологію музичної артикуляції як «...атрибутивного елементу цілісного інтонаційного комплексу, який забезпечує асоціації вербально-мовного висловлення або образно-візуального чи природного джерела з музично-мовним інтонаційно-експресивним вираженням художньої ідеї твору» (Лу Чен, 2015, с. 189). Відповідно до художньо-сміслової сутності виконавського процесу дослідниця вказує на чотири шари: «природно-асоціативний, інтонаційно-досвідний, графічно-штриховий, тактильно-виконавський» (там саме).

У дослідженні Лу Чен також наголошено на функціональному аспекті музичної артикуляції, побудовано певні блоки функцій: педагогічно-спрямований, який охоплює комунікативну, емоційно-розвивальну, пізнавальну, когнітивну функції; художньо-композиційний (у творчому процесі створення та відтворення), що охоплює структурологічну, часову,

динамічну, емоційно-енергетичну, колористичну, психофізіологічну; генералізовану індивідуально-інтерпретаційну функцію, що «...об'єднує функціонально-комплексний контекст артикуляційних засобів виразності для творчого самовираження та індивідуальності виконавської інтерпретації твору» (Там саме, с. 190).

Також ціннісного смислу набуває теза про «...неможливість за допомогою ремарок та графічних артикуляційних позначень абсолютно точно передати звуковий еквівалент художньої ідеї твору», що дає змогу саме за рахунок особистих властивостей та інваріативності виконання тих, або тих артикуляційно-штрихових засобів проявити індивідуальність художньо-виконавської інтерпретації. виконавських інтерпретацій (Там саме, с. 190).

Не можна також не звернути увагу на зовнішній компенсаторний комплекс виконавця-духовика. Він, як правило, виконує твір обличчям до публіки. Отже, його обличчя, навіть весь корпус тіла стають продовженням музичного інструменту. Виконавець обов'язково має відчувати музику не лише слухом і відтворювати грою (диханням і пальцями), він музику передає також «наочно», передає її характер, образ, настрій, емоцію. (Лі Жань, 2022, с.195-196). Недарма дослідники О. Реброва та Лу Чен (Rebrova & Lu Cheng, 2014) указують на полімодальність, поліхудожність інтонації та виконавської артикуляції у виконавському процесі. Тобто компенсаторіка фразування полягає у комплексі застосування різноманітних ресурсів інтонування тілесне, мімічне тощо).

Такий складний комплекс забезпечення культури музично-виконавського фразування під час гри на духових інструментах, в який входять як безпосередньо виконавські, так і компенсаторні атрибути безумовно потребує спеціальної підготовки. Така підготовка ґрунтується на:

- чіткому уявленні про структуру умінь виразного фразування;
- критеріях і показниках їх оцінювання;
- методах діагностики;
- методах формування.

Узагальнюючи результати теоретичних розвідок щодо музично-педагогічного погляду на феномен культури музично-виконавського фразування музиканта взагалі та майбутнього вчителя музичного мистецтва, зокрема, зробимо окремі акценти задля подальшого напрямку дослідження. По-перше, культура у дослідженні в зазначеному словосполученні відіграє роль характеристичної ознаки якісного оволодіння комплексом необхідних умінь та здатностей втілювати під час матеріалізації (озвучування) музичного тексту його структурно-сміслові, композиційні одиниці, фрагменти, періоди тощо, що є відображенням музичного мислення автора. Йдеться не про спрощене розуміння композиції, форми твору, а про осмислене та художньо-виконавське втілення ідеї, яка розгортається як розповідь, діалог, або музично-зображальний фрагмент, що потребує емоційно-експресивного, тембрального та артикуляційного озвучування. По-друге, зазначене потребує певних умінь та здатностей. А з огляду на професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема на їхню методико-викладацьку діяльність, такі уміння і здатності доповнюються ще й відповідною компетентністю формувати уміння виконавського фразування під час навчання гри на музичних інструментах школярів та учнів.

Отже, у подальшому дослідженні будемо розуміти під поняттям «культура» в словосполученні «культура виконавського фразування» саме вищий рівень якості володіння всім комплексом умінь та здатностей виконання фразеологічно-сміслових властивостей музичного тексту. (Li Ran & O. Rebrova, 2023, p. 56).

Під час теоретичного дослідження було встановлено складність, інтегрованість феномену культури виконавського фразування, що пояснюється, зокрема, наступним: поліфункціональністю (комунікативна, психолого-педагогічна, художньо-творча, самовиражальна, інтерпретаційна ролі/функції), зумовленість природою виконавського процесу певного виду музикування, зокрема відмінностями між вокальним та інструментальним виконанням (наявність спільних інтонаційно-виразових, дихальних,

фізіологічних, смислових аспектів), сполучанням та відмінностями між інтонуванням, артикуляцією та фразуванням під час виконавства (спільність у належності до цілісного виконавського комплексу, відмінність – у виконавсько-смисловому контексті конкретних елементів музичного тексту), педагогічно-орієнтованим спрямуванням на формування або виконавського фразування учнів, або формування в них культури сприйняття та музичних компетентностей.

Означені властивості феномену культури виконавського фразування актуалізує проблему ґрунтовного осмислення його сутності та структури відповідно до фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, в сегменті якої передбачено навчання гри на духових інструментах.

Практичний досвід навчання, викладання та дослідження було реалізовано переважно в класі гри на саксофоні. Це дозволило ґрунтовно звернути увагу на такі структурні та виконавські аспекти, які важливі саме в опанування гри на цьому інструменті як в сольному, так і в ансамблевому музикуванні. А також у викладанні зазначених видів професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва – саксофоніста.

1.2. Сутність та структура культури виконавського фразування

Логіка подальшого дослідження вимагає визначення структури культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва. Аналізуючи поняття структура з філософських позицій ми з'ясували, що структура є основним атрибутом усіх реально існуючих систем і об'єктів, є внутрішньою формою їх організації, що забезпечує єдність і стійкість її елементів. За визначенням В. Шинкарука, «не може бути об'єктів без структури. Кожний об'єкт володіє визначеною кількістю внутрішніх і зовнішніх зв'язків, здатністю переходити з одного стану в інший» (Шинкарук, 2002, с. 437). На думку В. Андрущенка, кожна система є поліструктурною. В залежності від мети та цілей дослідження може розглядатися той або інший

компонент структури, який має своє функціональне призначення (Андрущенко, 2005, с. 269). З психологічної точки зору, поняття «структура» означає «розгляд об'єкта як системи, в межах якої конфігурація і характер зв'язків залишається незмінною» (Шапар, 2007, с. 511). У педагогічному трактуванні «структура» передбачає сукупність взаємопов'язаних елементів навчальної діяльності до яких належать мотиви, цілі, засоби, форми і методи діяльності, критерії результативності тощо (Гончаренко, 1997, с. 250).

Аналіз наукових праць з проблеми дослідження, вивчення сутності і специфічних характеристик культури виконавського фразування як складової виконавської майстерності вчителя музичного мистецтва дозволив визначити компоненти даного феномену, а саме: мотивації художньо-технічної досконалості, компетентність в роботі над виконавським репертуаром та музичними текстами творів, художньо-комунікативний контент творчо-виконавської та педагогічної інтерпретації музичних творів для духових інструментів (соло, ансамбль).

Розглянемо кожен компонент окремо. Так, перший компонент, відображає внутрішню потребу майбутнього вчителя музичного мистецтва у набутті художньо-технічної досконалості, передбачає формування комплексу мотивів, інтересів і переконань, спрямованих на досягнення культури музичного фразування. Важливо наголосити, що науковці (психологи) вважають потреби рушійною силою розвитку особистості та основою її мотиваційних домагань. Спочатку вони виступають як умови і передумови навчально-виконавської діяльності, а з часом трансформуються в її результатах. Відповідно, цілеспрямоване формування потреб у художньо-технічному вдосконаленні стає найважливішим завданням в контексті формування у майбутніх вчителів музичного мистецтва культури музичного фразування. Дослідники мистецької галузі відзначають важливість пізнавальних музичних потреб, реалізація яких вимагає величезного об'єму знань про історію та конструкцію духових інструментів, особливості традиційної та сучасної технік звуковидобування, різноманітність

виконавських прийомів і культуру фразування. З пізнавальними музичними потребами тісно пов'язані мотиви навчально-виконавської діяльності. На переконання С. Максименко, «незалежно від ступеня усвідомлення мотиву діяльності, він є головним чинником досягнення поставленої мети» (Максименко, 2004, с. 403). При цьому великого значення для студента-духовика набувають мотиви оволодіння різними техніками дихання та інтонування, культурою фразування, нетрадиційними виконавськими прийомами.

Як підтверджує практика, формування культури виконавського фразування вимагає від майбутнього вчителя музичного мистецтва прагнення до художньо-технічного вдосконалення. Дане питання неодноразово висвітлювалось в науково-методичній літературі. Так, теоретичні і практичні аспекти технічного вдосконалення музикантів-духовиків розкрито в публікаціях українських (В. Апатського (фагот), В. Богданов, Р. Вовк (кларнет) С. Горовий (тромбон), Д. Зотов (саксофон), А. Карп'як (флейта), В. Посвалюк (труба) та ін.) і зарубіжних (Ло Кунь, Чжан Сі, Чжан Цзянань, Ян Яньчі (саксофон) та ін.) дослідників; еволюція виконавської техніки гри на духових інструментах представлена в працях Р. Вовка, Д. Муєдінова, Є. Чурікова та ін.; особливості інструктивно-художнього матеріалу розкрито в дисертаційному дослідженні З. Буркацького, окремі аспекти культури виконавського фразування та звуковидобування на духових інструментах представлено в працях І. Гишка, В. Громченка, В. Качмарчика, В. Якустиді, Н. Худякова; основи формування художньо-виконавської техніки розкрито в роботі О. Палаженка.

Низка досліджень присвячена навчанню гри на саксофоні учнів-початківців. Зокрема дисертаційне дослідження Ян Яньчі присвячено ранній адаптації учнів до гри на саксофоні, що дозволить зберегти контингент мотивованих учнів, ґрунтуючись на психолого-фізіологічних особливостях визначити траєкторію їх художньо-виконавського розвитку. Автор пов'язує набуття художньо-технічної досконалості з розвитком художнього мислення,

слухової уваги, слухового сприйняття та самоконтролю. Велике значення має розумінням акустично-тембрової рухливості саксофона, його багатой художньо-стилістичної палітри та музично-тембрових можливостей (Ян Яньчі, 2018, с. 31, 46).

Попри сказане залишається маловивченим питання мотивації студентів-духовиків до художньо-технічного вдосконалення. Дослідники одностайні в тому, що художньо-технічна досконалість є метою інструментальної підготовки майбутніх музикантів. Коли говорять про технічну досконалість то розуміють комплекс розвинених навичок, умінь і прийомів гри, які потрібні виконавцю для досягнення необхідного художньо-образного та звукового відображення музики. Деякі розуміють технічну досконалість тільки як віртуозність, швидкість, ситу та витривалість. Проте це трактування вважаємо дещо обмеженим, адже технічна досконалість поєднує в собі все, «чим повинен володіти виконавець, який прагне до змістовного виконання» (Черняк, Занкова, 2017). Можна погодитись з думкою Є. Чурікова, який стверджує, що переважна більшість авторів під поняттям «технічна досконалість» «розуміла рухово-моторну організацію ігрової дії з поступовим визнанням в ній (від початку XX ст.) детермінантного значення психічної (психофізіологічної) і слухової складової, а в подальшому – й художньо-образної домінанти як першочергової умови формування музично-ігрових рухів» (Чуріков, 2021, с. 4). Важливо зазначити, що розвиток складових художньо-технічного вдосконалення в духовому мистецтві тісно пов'язаний з еволюцією конструкції самих духових інструментів, а також трансформаційними змінами, що відбувались в методиці навчання гри на духових інструментах.

З метою визначення складників компоненту (шляхів) підвищення мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до набуття художньо-технічної досконалості в процесі навчання гри на духових інструментах звернемося до історії даного питання. Протягом століть існувала значна кількість методичних шкіл, які вивчали питання технічного вдосконалення

музиканта. Кожна з них мала свій погляд як на методи та прийоми технічного вдосконалення, так і на визначення сутності виконавської техніки інструменталіста. Так, у передкласичну і класичну добу розвиток технічних навичок базувався на виконанні різних рухових завдань та повторенні вправ, що вимагало багаточасового механічного вправляння. У методичних посібниках цієї доби (трактати М. Агріколи, Х. К. Амати, Х. Бермудо, О. Вандерброка, Ф. Франкьора та ін.) даються настанови щодо виконання прикрас (мордентів і трелей), фразування, пальцювання, висвітлюється взаємозв'язок аплікатури і фразування, орнаментики і динаміки, значна увага приділялась навичкам імпровізації.

Традиції виконавської універсальності та вдосконалення виконавського інструментарію привели до пошуків раціональних прийомів гри, нової аплікатури, культури фразування тощо. Так, автори методичних посібників Ф. Куперен та Ж. Ф. Рамо наголошують на точному виконанні авторських ремарок, вдосконаленні принципів і методів навчання, досконалому технічному розвитку з метою набуття співочої манери гри та культури фразування. Вони піднімають питання розвитку природних можливостей учнів, розробляють методи боротьби зі шкідливими м'язовими напруженнями та пропонують методичні принципи рухового розвитку. І хоча ці поради надані французькими клавесиністами, вони відображають прогресивні тенденції технічного вдосконалення музикантів того часу і є актуальними для навчання гри на духових інструментах.

З часом з'являються методичні розвідки і представників виконавства на духових інструментах (І. Кванц «Досвід керівництва гри на поперечній флейті» (1752), Й. Тромліц «Докладні та ґрунтовні уроки гри на флейті» (1791)) в яких окрім технічних прийомів розробляються питання виразності та докладності виконання, що передбачає виділення кожної фрази, мелодійне інтонування, усвідомлене використання засобів музичної виразності. Зокрема І. Кванц проводить паралель між виконавством і ораторським мистецтвом (Quantz, 1752; Tromlitz, 1791).

В методичних напрацюваннях цього періоду увага зосереджується на грамотному прочитанні нотного тексту, логічному фразуванні, культурі звуковидобування, руховій доцільності. Це говорить про зростаючу увагу педагогів до культури виконавського фразування. В багатьох посібниках обґрунтовується «негативне ставлення до пануючого багаточасового механічного тренування», розмежовуються поняття «правильне» і «гарне» виконання, висувається ідея співвідношення у музичному виконавстві раціонального та інтуїтивного, ремісничого та художнього (Мозгальова, 2011, с. 16).

На початку XIX століття ідея вдосконалення технічної майстерності набуває свого апогею. З'являється велика кількість інструктивної літератури – етюдів, гам, вправ, робота над якими вважалась найкращим засобом оволодіння віртуозністю. На перший план висуваються багаточасові тренування, вправляння в гамах, відпрацювання рухових прийомів, захоплення пальцевою муштрою. Для набуття технічної досконалості рекомендувалось грати швидкі звукові послідовності з різними динамічними відтінками (*crescendo*, *diminuendo*), вивчати гами різними штрихами (*legato*, *staccato*) тощо. Визнання віртуозності еталоном інструментального виконавства стало своєрідною мотивацією для набуття технічної досконалості молодими музикантами.

Незважаючи на пріоритетність технічного розвитку у підготовці молодих музикантів, провідні педагоги та виконавці тієї доби наголошували на його тісному взаємозв'язку з художнім вихованням учня. «Техніка народжується з «духу», а не з «механіки»» – зазначав Ф. Ліст; захоплення «технікою заради техніки» – неможливо, писав Р. Шуман; «ні – методам механічного зубріння» – наголошував Ф. Шопен, – «тільки глибоке усвідомлене відтворення змісту музики». Такі настанови відомих музикантів стали орієнтирами для нового мотиваційного бачення художньо-технічної досконалості майбутніх виконавців.

На початку XX століття формується нова концепція естетики і техніки виконання, відповідно до якої художньо-технічні прийоми слід використовувати неусвідомлено, добираючи їх за допомогою слуху. Таким чином, на перший план виходить слуховий метод оволодіння виконавською технікою, в основі якого – уявлення звукового результату, прослуховування кожного звуку, прагнення досягати найдосконалішого звучання в технічних пасажах та гамах. Акцентування ролі музичного слуху при формуванні технічних навичок, сприяє розвитку вмінь зосереджуватись в процесі гри та вмінь співвідносити динаміку, агогіку, акцентуацію та фразування, що в свою чергу є основою культури виконавського фразування.

Своєрідним проривом у пошуках шляхів художньо-виконавського вдосконалення музикантів стала анатомо-фізіологічна школа, представники якого основою технічного розвитку вважали анатомічні та фізіологічні особливості учнів. У своїх працях вони звертали увагу на фізіологічні закони музичного виконання (Х. Шміт), психо-фізіологічні основи сучасної техніки (П. Рамуль), фізіологічні похибки та їх усунення (Ф. Штейнгаузен). Прогресивними були ідеї Ф. Штейнгаузена щодо фізіологічної специфіки рухових процесів. Він писав: «ми нічому не можемо навчити наше тіло, ми можемо тільки вчитися в нього», «Вчитись рухам- значить набувати нових мозкових процесів» (Steinhausen, 1907).

На переконання вченого, формування керованого технічного апарату можливе тільки на основі підпорядкування рухових дій основним фізіологічним закономірностям функціонування організму.

Інша когорта дослідників (І. Гофман, К. Мартінсен, Т. Маттей та ін.) вважала, що технічна досконалість інструменталіста залежить не від його анатомо-фізіологічних задатків, а від психологічних особливостей, своєрідного «вольового наказу», відповідного до художнього задуму твору. Новими для того часу були ідеї І. Гофмана щодо ролі «психічного фактору» в підготовці музиканта, роботи над музичним твором «подумки», без

інструмента, значенні «розумової техніки» у досягненні художньо-технічної досконалості (Hoffman, 1920).

Цю думку підтримує Ф. Бузоні, який вважав, що для технічного вдосконалення фізичні вправлення необхідні значно менше, ніж «психічно ясне уявлення» про художню ціль, яка має формуватися внутрішнім слухом музиканта. Повноцінною художньо-технічною роботою, на думку Ф. Бузоні, можна вважати тільки ту, мета якої полягає у перетворенні внутрішньо-слухових уявлень і виконавської моторики у єдине ціле (Busoni, 1922).

Провідною ідеєю методики К. Мартінсена є формування в учня свідомо-керованих рухових дій, повністю контрольованих і підвладних його волі. Сформовані на їх основі технічні навички в подальшому будуть слугувати основою для виховання художньої техніки музиканта. На думку К. Мартінсена, технічна досконалість музиканта повинна формуватись відповідно до художніх намірів, тоді вона буде індивідуальною і відрізнятись від інших. На переконання вченого, технічно досконале виконання ґрунтується на звукотворчій волі, за особливостями якої виділяє три види техніки – екстатичний, статичний, експресіоністичний (Martienssen, 1957).

Теоретичні дослідження проблеми художньо-технічного вдосконалення науковців другої половини ХХ століття спираються не тільки на ідеї психотехнічної школи, а й враховують окремі пропозиції представників анатомо-фізіологічної школи. Тому, в навчальній практиці для досягнення успішних результатів досвідчені викладачі використовували досягнення п обох шкіл, тим самим виховуючи оптимальність та економічність ігрових рухів з метою реалізації художньо-образних завдань під час гри на музичному інструменті.

Ідея нерозривної єдності художнього й технічного розвитку простежується в теоретико-методичних напрацюваннях науковців другої половини ХХ століття. У своїх роботах автори все більше починають говорити про технічну (рухово-моторну, анатомо-фізіологічну) обдарованість яка є складовою здібностей музиканта та «художньо-технічне вдосконалення»,

підкреслюючи «пріоритет останнього та підпорядкування першого другому» (Чуріков, 2021, с. 62). До обговорення і дослідження означених питань активно підключаються дослідники духового виконавського мистецтва. Їх доробки пов'язані зі специфікою навчання гри на кожному конкретному духовому інструменті, виявленням особливостей розвитку виконавського апарату, закономірностей музичної інтонації, прийомів звукотворення, вібрато, динаміки, тембру, культури фразування тощо.

В дисертаційному дослідженні Є. Чурікова на основі конструктивної еволюції валторни розроблена і презентована структура «виконавської техніки музиканта-інструменталіста», яка представляє синтез компонентів рухової і художньої технік і включає п'ять основних груп, а саме: техніка постановки ігрового апарату, техніка ігрових рухів, техніка звуковидобування, техніка звуковедення, способи і прийоми гри (як виконавська техніка), техніка виконання елементів інтонаційно-фактурного комплексу музичного матеріалу тощо (Чуріков, 2021, с. 210). Автором, з урахуванням інструментально-виконавської природи та художньо-звукового результату, зроблено спробу систематизувати виконавські прийоми, на яких ґрунтується процес художньо-технічного вдосконалення валторніста. Вони поділяються на три групи: перша – це типовий комплекс виконавських прийомів, до якого входять як нормативні, так і розширені та допоміжні виконавські прийоми. Другу групу складають прийоми, спрямовані на додаткову зміну звукових параметрів: тембрового, звуковисотного та звукодинамічного. До третьої групи входять ударно-шумові й різноманітні сонористичні прийоми (Чуріков, 2021, с. 211). Оволодіння ними дозволить розкрити «різні індивідуальні грані й пріоритети творчого переломлення валторнової виконавської техніки» у виконавсько-інтерпретаторській творчості (Чуріков, 2021).

На переконання В. Апатського, досягнення художньо-технічної досконалості можливе за умови розвитку комплексу виконавських технік, до якого належить техніка ігрових рухів, техніка звуковидобування, техніка амбушюра, пальцева та аплікатурна техніка. Техніка ігрових рухів включає

рухи з широкою амплітудою та рухи з мілкою амплітудою (рухи пальців, м'язів губного апарату і мімічних м'язів, органів дихання, м'язів черевного пресу, очей тощо). Основу пальцевої техніки складають умовні рефлекси – автоматизми. Вона функціонує тільки в комплексі з роботою губ, язика, дихання тощо. З технікою пальцевих рухів тісно пов'язана аплікатурна техніка – здатність «швидко й правильно підбирати найбільш раціональні аплікатурні рішення». Техніка звуковидобування спрямована на утворення звуку і включає техніку губ, та техніку язика. Техніка амбушюра передбачає гнучкість і рухливість губних і лицевих м'язів (Апатський, 2009).

До зазначених технік І. Гришка, В. Качмарчик та С. Горовой додають ще техніку виконавського дихання, яка є основою процесу навчання гри на духових інструментах. Техніка виконавського дихання «суттєво відрізняється від звичайного анатомо-фізіологічного дихання людини» і є здатністю гнучко здійснювати контроль за ритмом, силою, об'ємом і глибиною дихального апарату, а також уміння правильно робити дихальну опору, використовувати необхідний тип дихання, визначати доцільні місця для зміни вдиху відповідно до особливостей музичного фразування» (Качмарчик, 2009; Горовой, 2020).

У дисертаційному дослідженні Чжан Цзянань розкрито анатомо-фізіологічні основи технічного вдосконалення саксофоніста, підкреслюються значення віртуозного управління виконавським диханням. Високий рівень володіння технікою дихання необхідний для збереження здоров'я, правильного звуковидобування та інтонування (Апатський, 1994).

На думку автора, від активності вдиху та особливо видиху, залежить досягнення стабільного звуку, однорідність звуковидобування, культура інтонації і фразування. Він висуває думку про те, що успіх технічного вдосконалення залежить від принципу ранішньої спеціалізації, який передбачає навчання на проміжному інструменті – блокфлейті, що дозволяє з шести-семи років опановувати формування амбушюра та техніку виконавського дихання (Чжан Цзянань, 2004, с. 99).

На думку відомого англійського музиканта У. Пістона художньо-технічна досконалість студента-духовика передбачає розвиненість: техніки філірування звуку (вміння керувати акустичними якостями звуку); техніки інтонування (вміння володіти звуковисотною інтонацією, вибудовувати інтонаційний план кожної фрази та твору в цілому), техніки фразування (вміння вибудовувати музичну архітектоніку твору (мотивів, фраз, періоду тощо) в процесі виконання; штрихової техніки (володіння всім комплексом штрихів і звукових нюансів для досягнення художнього результату) та артикуляційної техніки (вміння чітко й ясно «вимовляти» музичну фразу та тему в цілому) (Piston, 1969).

Підвищенню мотивації художньо-виконавського вдосконалення сприятиме оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва виконавськими прийомами, спрямованими на покращення художньо-звукового результату. Є. Чуріков поділяє їх на три групи з відповідними підгрупами. Першу групу складають типові виконавські прийоми (нормативні, розширені та допоміжні); до другої групи входять прийоми, спрямовані на зміну звуковисотного та тембрових параметрів («гра смичком», гра розтруб у розтруб, гра в інший резонатор, гра без мундштука); третю групу складають ударно-шумові й сонористичні прийоми (Чуріков, 2021, с. 123).

У контексті сказаного зазначимо, що розквіт різноманітних напрямів і стилів професійної музики на перетині XX–XXI століть призвів до глибокої трансформації системи музичного мислення з відходом від традиційних тональних структур та провадженням експериментів у музичні композиції. Це актуалізувало питання аналізу нетрадиційних виконавських прийомів гри на духових інструментах. У дисертаційному дослідженні Д. Муєдінова запропонована класифікація нетрадиційних прийомів гри на трубі. До неї входять: прийоми музичного походження (мікроінтервали, використання різних пристосувань і сурдин, гра на препарованому інструменті, звуки, оброблені комп'ютером тощо), немuzичні виконавські прийоми (ударно-шумові ефекти, імітація звуків природи, перманентне дихання, театралізація

виконавського процесу) (Муєдінов, 2017). У роботі Г. Марценюка «Нетрадиційні та сучасні прийоми виконання у практиці гри на тромбоні» проаналізовано такі виконавські прийоми як: мікрохроматика (або мікроінтервальна техніка), двоголосне виконання (багатозвуччя), педальні звуки, базинг, темброва різноманітність (збагачення тембру з використанням різних прийомів «вібрато»); колористичні ефекти (зміна тембру із застосуванням різних видів сурдин) (Марценюк, 2017).

Багато дослідників надають увагу техніці мікрохроматики та можливостей, які вона відкриває для виконавців на духових інструментах. Дане питання розглядалось в працях зарубіжних (М. Герцог, Х. Кауфман, Дж. Парк, Е. Шнайдер) та вітчизняних (В. Апатського, І. Єрмака, Я. Новосадова та ін.). У статті Я. Новосадова «Мікрохроматика: пошук нових звукових можливостей у флейтовій музиці» відзначається, що техніка мікрохроматики передбачає використання методів нестандартного звуковидобування з метою розширення виразних можливостей інструменту, досягнення різноманітних тембрових варіантів, створення нових звукових ефектів, підвищення виразності виконання. Техніка мікрохроматики передбачає декілька способів видобування мікроінтервалів на флейті: амбюшурний спосіб мікроінтервальної інтонації та акустичний, пов'язаний з використанням нетрадиційної аплікатури. Останній передбачає принцип «вилочної аплікатури», який утілюється пониженням тону, принцип «передування» та принцип використання дублюючих клапанів (Новосадов, 2024, с. 80-81; Herzog, 2019; Kauffman, 2016; Park, 2020; Schneider, 2017).

Необхідною умовою підвищення мотивації художньо-технічного вдосконалення, на думку З. Буркацького є вивчення етюдної літератури. У дисертаційному дослідженні «Інструктивно-художній матеріал в системі формування майстерності кларнетиста» вчений пропонує алгоритм вивчення етюдів, який полягає в наступному: доцільно розподіляти пальцеві навантаження з урахуванням фізичних можливостей конкретного виконавця; розвивати вміння працювати з нотним текстом без озвучування, розвивати

тактильні відчуття і спрямовувати внутрішній слух на контролювання рухів пальців; дотримуватись репетиційної стратегії, поступово нарощуючи технічне і змістово-емоційне навантаження гри заради впевненого і вільного виявлення технічної досконалості виконання (Буркацький, 2004, с. 12-14).

Підсумовуючи сказане зазначимо, що художньо-технічна досконалість ґрунтується «на фізіологічній основі рухової техніки та передбачає своїм наслідком певний художньо-звуковий результат» (Чуриков, 2021, с. 120). За Є. Чуриковим, вона складається зі спеціалізованих інструментальних технік та технік музично-мовленнєвого процесу (Чуриков, 2021, с. 120). Специфіка художньо-технічного вдосконалення детермінована самою природою кожного інструмента та його конструктивними властивостями, оскільки багато в чому залежить від звукових та художньо-виражальних якостей інструмента. Отже, на наше переконання художньо-технічна досконалість – це «вміння підкорювати технічні навички творчим цілям» до «здатності музиканта вільно інтерпретувати художній образ».

Другим компонентом культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва визначено компетентність в роботі над виконавським репертуаром та музичними текстами творів. У загальному розумінні компетентність – це наявність знань, навичок і досвіду, необхідних для ефективної навчальної і професійної діяльності. У мистецькій галузі компетентність означає наявність музичних знань, художньо-комунікативних і художньо-пізнавальних умінь, досвіду самостійної і навчально-виконавської діяльності. При цьому особливого значення набуває компетентність в самостійній і пізнавальній діяльності, що ґрунтується на вмінні здобувати знання з різних інформаційних джерел.

Науковці мистецької галузі характеризують декілька видів компетентностей, які є визначальними для вчителя музичного мистецтва. Так, у дослідженні Цзян Хепін професійна компетентність розглядається як єдність та взаємозв'язок вмотивованості студентів, сформованих навичок професійної діяльності за методичним, педагогічно-просвітницьким та виконавчим

спрямуванням (Цзян Хепін, 2012); Янь Чженьюй вважає, що вона утворена синтезом методичних, професійно-педагогічних, психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, ціннісно-мотиваційного відношення до музично-педагогічної діяльності (Янь Чженьюй, 2023, с. 359). Важливою складовою професійної компетентності є методична компетентність. В контексті роботи над виконавським репертуаром та музичними текстами творів доречно розглянути погляди дослідників на її сутність, яка характеризується: методичними знаннями, уміннями аналізувати й контролювати освітній процес, оцінювати якість знань, знаходити ефективні методи навчання (Л. Теряєва), (Теряєва, 2014, с. 182); сформованими практичними знаннями, уміннями та досвідом, здатністю до самореалізації і постійного самовдосконалення (Н. Цюлюпа), (Цюлюпа, 2009); готовністю професійно виконувати художньо-педагогічні функції відповідно до сучасних освітніх вимог (Н. Ашихміна), (Ашихміна, 2021, с. 25); здатністю до усвідомлення музики як явища суспільного життя, засвоєння основних її закономірностей, стилів і жанрів, до втілення художніх образів у виконавстві, до використання музики в художньо-виховній роботі зі школярами (Ши Цзюнь-Бо), (Ши Цзюнь-Бо, 2007, с. 9). На думку В. Бурназової, методична компетентність складається з музично-педагогічної, музично-слухової, музично-граматичної і музично-виконавської компетентностей (Бурназова, 2014). В даному контексті доречно розглянути ще й компетентність в роботі над виконавським репертуаром та музичними текстами, яка є важливою складовою культури виконавського фразування.

У сучасному дослідницько-мистецькому просторі значна кількість робіт присвячені вирішенню методичних завдань, проте репертуарний концепт представлений опосередковано, розглядаються твори для кожного окремо музичного інструменту. Проте модернізація навчального процесу, зокрема на заняттях гри на духових інструментах, вимагає вирішення питання компетентності викладачів в процесі підбору репертуару як відображення сучасних тенденцій підготовки вчителів музичного мистецтва. На

переконання С. Леонтієвої, репертуар музиканта є «традиційною ознакою часу, а сьогодні апелює до архетиповості в інтелектуальних здобутках української ментальності» (Леонтієва, 2019, с.113). Авторка вважає, що в усі часи саме через репертуар музикант ставав «носієм-репрезентантом найтиповіших рис соціально-історичного континууму». Завдяки репертуару створюється особлива філософська концепція буття музиканта, відповідно до потреб суспільства створюється світоглядно-диференційоване бачення суспільства. Через репертуар, як відображення свого часу, акцентуються певні змістові універсалії даного історичного періоду (Леонтієва, 2019, с. 113). Отже, адаптуючи думку С. Леонтієвої можемо говорити про те, що мистецтво гри на духових інструментах надає можливості засобом підбору репертуару актуалізувати питання індивідуального, соціального та історичного досвіду в певному полі культури як визначального для пізнання архетипових складових у культуротворчих процесах, які здатні відбивати загальносвітовий та індивідуально-національний контекст (Леонтієва, 2019, с. 112).

Загальноновизнано, що успішність навчання гри на духових інструментах багато в чому залежить від вдало підбраного репертуару, який відповідає принципам наступності і поступовості набуття виконавських умінь і навичок. Репертуар повинен бути спрямованим на розвиток природних здібностей студентів, оволодіння прийомами дихання, звуковидобування, інтонування, набуття культури виконавського фразування тощо. Аналіз праць з методики навчання гри на духових інструментах та практичний досвід показав, що добір навчально-виконавського репертуару потрібно здійснювати дотримуючись таких вимог:

- перспективи виконавського розвитку;
- доступність виконавських технік і прийомів для виконання;
- художня цінність та технічна значущість музичних творів;
- стильове, тематичне та жанрове різноманіття.

Вибір навчального репертуару вимагає від викладача духових інструментів бачення індивідуальної траєкторії виконавського розвитку

студента, врахування його анатомо-фізіологічних задатків та музичних здібностей, загальної культури тощо.

Репертуарний список студентів мистецьких факультетів закладів вищої освіти має бути різноманітним за технічно-розвивальними можливостями, жанровою стилістикою, включати твори композиторів різних країн. На разі, деякі викладачі духових інструментів підбирають навчальний репертуар, використовуючи твори одного стилістичного напрямку, обмежуючи, тим самим, творчий процес виконання популярних інструментальних творів.

Такий підхід суперечить якісному оволодінню духовим інструментом і може призвести до збіднілого музичного розвитку, використанню одноманітних засобів виразності, копіюванню виконавських манер та техніки. Як показує досвід роботи з учнями-саксофоністами у закладах мистецької освіти Китаю, повноцінний виконавський розвиток учнів стане можливим за умови вивчення різноманітного виконавського репертуару: технічного, класичного, джазового, сучасного, популярного.

Розглянемо сутність поняття репертуар, яке походить від фр. *repertoire* та лат. *repertorium* – «список» і має декілька близьких значень. Згідно словникових тлумачень репертуар це:

- сукупність творів, що виконуються в театрі чи концертній естраді (Білодід, 1970-1980);
- збір всіх творів, що виконує артист-інструменталіст або вокаліст (Бусел, 2004);
- добір музичних, літературних творів з якими виступають актор, співак, музикант, читець (Словник іншомовних слів);
- сукупність музичних творів для виконання конкретним артистом або творчим колективом на концертах (концертний репертуар) або сукупність творів для вивчення (навчально-педагогічний репертуар) (Вікіпедія: Вільна Енциклопедія).

До репертуару виконавця на духових інструментах може входити класичний, джазовий або естрадний репертуар. Репертуар духовика-

оркестранта може поділятися на оркестровий (сольні твори, що виконуються з оркестром або оркестрові партії) і сольний. Аналіз наукової літератури показав, що дослідники розширяють рамки тлумачень поняття «репертуар». Деякі вважають його ще й орієнтиром, адже він визначає професійний статус музиканта, відповідну публіку, кількість і якість виконуваних ним музичних творів. Будучи орієнтиром формування культури виконавського фразування, навчальний репертуар необхідно підбирати індивідуально для кожного студента. Він повинен відповідати його музичним здібностям, рівню виконавської підготовки і передбачати технічній і художній розвиток.

Практика свідчить, що важливим критерієм професійної майстерності сучасного виконавця на духових інструментах є володіння усіма можливими техніками та прийомами. Проте, найголовнішим для духовика залишається культура виконавського фразування, що включає великий комплекс виконавських можливостей, наприклад універсальність технічно-артистичних умінь і навичок, спроможність їх ефективно використовувати відповідно до стилю виконуваного твору, музично-інтелектуальна рухомість, легкість і швидкість у виборі прийомів фразування, необхідних для розкриття художньо-образної сторони музичного твору. Показово, що відомі виконавці на духових інструментах у своїх висловлюваннях і публікаціях неодноразово підкреслюють важливість культури виконавського фразування для якісного та оригінального прочитання нотного тексту.

З цих позицій визнаємо, що формування репертуару сучасного виконавця на духових інструментах – справа непроста, хоча, на сьогодні вже вироблені принципи добору та критерії його оцінки. Труднощі пов'язані перш за все з тим, що кожен студент володіє тільки йому притаманними технічними і художньо-психологічними можливостями, відповідно до яких викладачу доводиться вибирати твори. Важка і тривала навчальна та репетиційна робота може не дати позитивного педагогічного або художнього ефекту, якщо для вивчення було взято твір підвищеної трудності і студент з ним не впорався або,

навпаки, він виявився легким і не вимагає технічних зусиль, напружених художніх пошуків для показу всього того, на що здатний даний студент.

На перших етапах навчання твори для вивчення повинні бути художньо цікавими і не містити значних технічних труднощів. Це сприятиме швидкому виконавському зростанню студентів, розвитку та закріпленню навичок дихання, фразування; розвиває інтерес до музичної творчості, до індивідуальних занять, збагачує мистецький кругозір, естетичний смак та культуру виконавського фразування. З кожним курсом потрібно ускладнювати репертуар. Чим більше технічних труднощів вміщують музичні твори, тим швидше буде розвиватись студент, будуть виявлятись недоліки, над якими потрібно працювати.

Зазначимо, що формування репертуару студента-духовика не може бути спонтанним. Його потрібно продумувати заздалегідь, з урахуванням бачення викладачем художньо-виконавського розвитку студента та напряму його професійної діяльності. Поряд з практичним навчанням студентів завдання репертуару передбачають розвиток чуття стилю, виховання звуко-творчої волі та прагнення до саморозвитку, ознайомлювати з найкращими зразками світової і вітчизняної музики, доробками сучасних композиторів. Репертуар повинен підкреслювати індивідуальність та оригінальність кожного студента. До створення репертуару студента-духовика можна йти двома шляхами. Перший – використовувати твори із відомих хрестоматій та посібників, що написані для кожного духового інструменту окремо і включають загально відомі музичні твори, другий - відбирати нові оригінальні твори, розраховані на інтелект та виконавську зацікавленість студента. На наш погляд, перший шлях часто пов'язаний зі значними змінами авторського тлумачення, адже студенти не завжди можуть на високому рівні виконати складні місця, побудувати фразу, розкрити художній образ. При виборі таких творів викладачу потрібно бути особливо уважним, ретельно аналізувати можливість їх виконання та інтерпретації студентом. Бажано запобігати того, щоб загально відомі твори при недосконалому виконанні втрачали свої художні

якості, спотворювався їх ритм і темп. Тому, обираючи такі твори для виконання студентом, викладачеві треба бути особливо виваженим, ознайомити його з відомими виконавськими зразками та адекватно оцінити можливості.

Розглянута проблема дещо нівелюється коли до репертуару беруться нові оригінальні твори сучасних композиторів, для яких ще не має загальновизнаних еталонних виконавських зразків. Проте, такі твори передбачаються оволодіння новітніми техніками та прийомами звуковидобування, особливе фразування та динаміку. Багато дослідників (В. Апатський, Д. Муєдінов, Я.Горбаль, М.Крупей, А.Карпак, В.Качмарчик Г. Марценюк та ін. пропонують формувати репертуар студента-духовика за принципом від простого і доступного до більш складного, від знайомого – до незнайомого. На наш погляд, це значно підвищить ефективність процесу формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на духових інструментах.

Розглядаючи історичні особливості розвитку репертуару для духових інструментів, відзначимо що він пов'язаний із популярністю музичного інструменту в даний історичний період. Також зазначимо, що для повноцінної роботи з творами різних жанрів, студенту-духовику в процесі професійної підготовки необхідно оволодіти величезним комплексом виразних засобів, знати і розуміти специфіку безлічі стилів, розуміти особливості виконавської інтерпретації. З цією метою розглянемо особливості виконання репертуарних творів для духових інструментів, написаних в різні часи.

Так, в епоху бароко найбільш популярними були флейта та кларнет, відповідно більшість репертуару, який є виконуваним і сьогодні, написано для цих інструментів. Флейтовий репертуар цього періоду складається з танців (павана, гальярда, алеманда, куранта), аранжувань популярних пісень і танців, викладених у збірнику Якоба ван Ейка (1590–1657) для блокфлейти соло «Сад насолод для флейти». За свідченням Ю. Каплієнко-Ілюк і І. Гутніка, поява барочної флейти в модифікаціях Ц. Кванца та Ж. Оттетера з покращеними

інтонаційними якостями, звучністю та діапазоном, сприяла розвитку таких жанрів як соната та флейти соло, соната для флейти та *basso continuo*» (Каплієнко-Ілюк, Гутнік, 2024, с. 82). Крім того, флейта активно використовується у складі ансамблів, оркестрів, в операх Х. Глюка, О. Скарлатті, Г. Генделя. На думку А. Новосадової, Н. Мозгальової та Я. Новосадова, найбільшу художню цінність мають твори Г. П. Телемана написані як для флейти соло, так і для її ансамблевого поєднання. Серед них: сонати, фантазії, концерти, квартети, дуети, партити та сюїти (Новосадова, Мозгальова, Новосадов, 2023, с. 36).

Серед композиторів пізнього бароко, що писали твори для кларнета відзначимо А. Гептфера і Г. Фукса (дуети для 2-х кларнетів), А. Штадлера (3 каприси для кларнета соло, побудовані на популярних народних мелодіях та оперних аріях), І. Плейля (концерт для кларнета або флейти, Ноктюрн, серенада тріо – для 2-х кларнетів і фагота), Й. Фіала (подвійний концерт для кларнета, англійського рожка і оркестру) концерти Дж. Генсера, А. Хоффмайєра, П. Вінтера, Ф. Тауша, В. Кнешека і особливо К. Стаміца – його 10 концертів для кларнету. Проте тріумф кларнетової музики починається в епоху класицизму і пов'язаний з ім'ям В. А. Моцарта, його відомим концертом для кларнета з оркестром ля мажор, квінтетом для кларнету і струнного оркестру, цікавими оркестровими партіями в серенадах і дивертисментах.

Що стосується мідних духових інструментів, то до винайдення вентильного механізму вони рідко використовувались в концертній практиці. Переважно використовувались натуральні труби, для яких і писали свої твори композитори (Й. Бах, Й. Гайдн, Л. Моцарт, Г. Телеман та Дж. Тереллі, який створив близько 30 концертів для труби і фортепіано). Слід відзначити й кантату А. Мелані «*La Tromba d'Amore*» та сім арій для сопрано і солюючої труби *clarino* А. Скарлатті. За свідченням О. Баланко та М. Баланко, «композитори барокової доби в своїх творах поєднують звуки співацького голосу та інструменту в особливий спосіб: експонують, суміщають і

протиставляють їх діапазонні, артикуляційні, технічні виразові можливості та темброві характеристики» (Баланко, 2023, с. 47). На думку дослідників, «голос та інструментальні соло функціонують в добу бароко як рівноправні концертуючі одиниці» (Там само, с. 49). В науково-методичній літературі знаходимо настанови, яких необхідно дотримуватись сучасним виконавцям при виконанні музики барокової доби. Зокрема, виконання прийомів «роздування звуку», «придих», штрихів *detache*, *rubato* і *legato*, які часто не виписувались композиторами, а також тріольних або пунктирних фігур з урахуванням можливості вибору того, або іншого варіанта виконання.

На переконання В. Громченко, репертуар класичної доби представлений творами переважно для дерев'яних духових інструментів. Це Соната a-moll для флейти соло К.-Ф.-Е. Баха, концерти Й. Гайдна, Й. Мортеллі, А. Моцарта, А. Козелюха. Л. Бетховена (Громченко, 2018). При роботі над цими творами слід дотримуватись принципів співу на інструменті, природності і правдивості відтворюваного почуття, контрасту і єдності у відтворенні образів та тем. Слід зважати на гнучку ритміку, вказівки на *tempo rubato*, рівномірний акцентований ритм, прозоре, «графічне» звучання з ясним виразним рисунком мелодії та фігурацій, остинатне або секвенційне повторення груп з двох-трьох-чотирьох звуків, підкреслюючих пульсацію тощо.

У XIX столітті революційні зміни в інструментарії мідних духових інструментів (труби та валторни з вентильним механізмом) сприяли зростанню їх виконавських можливостей, спричинили поширення тромбону та появу туби. Ці інструменти повинні були відобразити героїчність творів Л. Бетховена, широкий трагіко-ліричний спектр образів Р. Вагнера, мальовничість і натхненність природи Ф. Шуберта, фантастичність Г. Берліоза, Ф. Мендельсона та К. Вебера. Серед найбільш виконуваних, популярних в концертній і навчальній практиці відзначимо твори К. Вебера – «*Andante e Rondo Ongarese*», концерти для кларнета та фагота, Концертштюк для валторни, «*Romanza siciliana*» для флейти з оркестром. При роботі над творами композиторів-романтиків слід звертати увагу на тембровий колорит,

гнучку динаміку, темп і агогіку, артикуляцію. Особливо увагу необхідно приділяти культурі фразування, що відображає імпровізаційність, гарячу емоційність, творче піднесення, психологічність лірико-психологічних образів.

Для формування культури виконавського фразування велике значення має робота над репертуаром XX-XXI сторіччя, коли тембральне експериментування стало культурно-європейським явищем, зумовлене оновленням тембрової палітри оркестрових звучань, пошуком нових виконавсько-виразових можливостей духових інструментів. Значна частина творів цього періоду вирізняється стилем, який можна назвати синтетичним, сформованим на основі декількох традицій. За свідченням Я. Горбалья, «кінець XX сторіччя приніс у музичну техніку й естетику радикальний перегляд структур і ладотонального мислення, визначив нові аспекти побудови тембральних та кольорових характеристик звуку, втрутився в логіку музичного мислення», а також «розкрив нові асоціації художньо-естетичного та психо-фізіологічного сприймання безмежного світу звуків» (Горбаль, 2019, с.108). До найбільш значимих творів цього періоду належать твори К. Дебюссі («Сірінкс»), Ф. Пуленка (Сонати для флейти, кларнета, гобоя з фортепіано), П. Хіндеміта (Соната для флейти, «Ехо», Канонічна сонатина для двох флейт, опуси для ансамблю флейт) та інших, в яких знайшли своє втілення передкласичні принципи мислення: поліфонічність і варіаційність, барокова імпровізаційність. До композиторів, які писали музику для духових інструментів належить А. Жоліве. В його доробку концерти для труби, флейти, фагота, в яких поряд з романтичними музичними формами використано новітні досягнення в плані інтонаційної структури інструментальних партій, штрихів, гармонії, динаміки, тембральних фарб. Показовою є «Пісня Ліноса» (1944) для флейти і фортепіано А. Жоліве, написана в експресіоністській манері з використанням новітніх принципів конструювання музичного тексту та темброво-інтонаційних можливостей флейти.

Компетентність в роботі над виконавським репертуаром, як складова культури виконавського фразування, передбачає знання особливостей роботи над творами українських композиторів, у яких, на думку С. Свірідової, «виявляється надзвичайно великий інтерес» до написання музики для духових інструментів (Свірідова, 2013, с.79). Перші твори були написані у ХІХ сторіччі, серед них: концерт для кларнета І. Лозінського (1831р), «Маленька балада» для кларнета і фортепіано Ф. Якименко (1902) «Поема» та дует для двох кларнетів О. Зноско-Боровського, «Вальс» Б. Лятошинського. В ХХ столітті з'являються валторнові концерти В. Яворика, Я. Гомоляки, Л. Колодуба, концерти для тромбона Л. Колодуба та Л. Юріної, для труби з оркестром В. Яровинського, Є. Зубцова, Ю. Щуровського, В. Гомоляки, І. Польських, М. Дремлюги та ін., що дозволяють розкрити виконавські можливості інструменту.

У процесі формування культури виконавського фразування майбутніх вчителів музичного мистецтва, зокрема набуття ними компетентності в роботі над виконавським репертуаром, необхідно брати для ознайомлення та вивчення твори китайських композиторів, написані для різних духових інструментів. Найбільш відомим є твори для кларнета, першими авторами яких стали виконавці-композитори Ван Янь, Чжан У, Цзян Хунбінь, Сінь Хугуан, Сян Чженьлун, Мен Чжаоя, Чжан Ягуан. Китайський дослідник Ян Чжеюй зазначає, що у 80-ті роки ХХ століття в Китаї починає формуватися жанр концерту для духових інструментів. Першим зразком став концерт Ху Біцзіня для кларнету з оркестром «Звуки Паміру». З часом з'являються оригінальні концерти для автентичних духових інструментів Ціня Венчєня, концерт для кларнета, струнних, арфи та ударних Мей-Мі Лан та концерт для альту саксофона та оркестру Чу Ванхуа. Вони вирзніються поєднанням традиційної ладової системи з класичною тональністю або сучасними техніками композиції (Ян Чжеюй, 2022, с.132).

Твори сучасних китайських композиторів (Чень Циган «Ранішня пісня» та «Үі», Хуан Аньлун «Каприс», Чжан Чжао «Мелодія ночі», Ван Цзяньмін

Сюїта «Тіні пори року» для кларнета и фортепіано та ін.) стоять на рівні кращих сучасних світових здобутків. Вони вирізняються складноладовим переосмисленням фольклору, яскравим образним змістом, творчим підходом до звуку, багатством експериментальних виразних і технічних прийомів, що визначали некласичне, фольклорно орієнтоване звучання інструменту.

Враховуючи педагогічну спеціалізацію та досвід автора дослідження в якості директора і викладача саксофонної школи в Китаї, окремо зупинимось на саксофоні, що виник у другій половині XIX сторіччя як «синтез якостей мідних та дерев'яних інструментів із зовсім новими тембровими, виразними якостями та різноманітною виконавсько-технічною палітрою», що надає «широкий простір для передачі та втілення найтонших нюансів художнього образу» (Бова, 2020, с. 11). На думку В. Апатського, на сьогодні саксофон є «одним з найбільш досконалих класичних духових інструментів» якому доступна «багата палітра штрихів, вібрато, великий діапазон динаміки гучності, пластичність звуковедення, багатий арсенал нетрадиційних засобів виразності» (Апатський, 1994). Він наділений (Апатський, 1994, с. 10) повним, приємним, виразним, вібруючим звуком, своєрідним тембром, широкими технічними можливостями, що зробило його популярним на концертній естраді та цікавим для композиторів. «Якби у музичних інструментів існував концертний коефіцієнт, то у саксофона він був би одним із самих високих» - зазначає В. Апатський (Апатський, 2009, с. 84).

На початку становлення помітний внесок в сольний репертуар саксофону зробили композитори Д. Кастнер «Variations Faciles et Brillantes» для саксофона соло, Ж.-Б. Сінджелі «Концерт для сопрано або тенора», «Фантазія для баритона», Ж. Демерсманн «Fantaisie sur un theme originale». К. Дебюссі «Рапсодія для саксофона і фортепіано», Ф. Шмідт «Легенда», В. д'Енді «Хорал із варіаціями», Д. Спрок «Легенда», Г. Вуллет «Siberia – Poeme Symphonique» тощо. Також до концертного та навчального репертуару студентів входять Концертино Е. Бозза, Концертино Ж. Олбрука, Камерне Концертино Ж. Ібера, Балада Г. Томазі, Дивертисмент Р. Бутрі, Концерт П. Крестона, Фантазія Е.

Вілла-Лобоса, Соната П. Гіндеміта, Концерт П. Дюбуа, Фантазія-експромт А. Жоліве та багато творів малої форми, в яких розкривається темброва барвистість і технічна віртуозність саксофона. Серед українських композиторів, твори яких входять до навчального та концертного репертуару, відзначимо Сонату для саксофона соло С. Пілютикова, етюд-картину «Зранку з високого замку» для саксофона-альта соло З. Ковпака, циклі «П'ять соло» для саксофона Л. Самодаєвої, твори В. Рунчака «Трішки музики на честь Адольфа Сакса», Г. Гаврилець «In B», композицію О. Щетинського «Промова.

Аналізуючи розвиток мистецтва гри на саксофоні, китайський дослідник робить цікавий висновок про те, що «саксофон у мистецтві XX століття виявив свою універсальність, однаково добре почувуючись в академічному та в джазовому виконавстві» (Чжан Чі, 2023, с. 20).

Поява саксофона у джазі, відбулася на початку XX століття, а потім він стає одним з найбільш затребуваних інструментів у джазовій практиці. З цього приводу Р. Стецюк зазначає: «Потрапивши у смугу «протистояння» академічної та джазової музики, саксофон асоціювався у свідомості більшої частини музикантів та любителів музики інструментом джазового складу» (Стецюк, 2019, с. 182). Основною формою джазового музикування стають імпровізації на теми-стандарти, відповідно формується «клас» солістів-саксофоністів, а саксофони стають провідною інструментальною групою в big bands. Розвиток сольного виконавства на саксофоні пов'язаний з індивідуалізацією саксофонних стилів у творчості солістів-віртуозів, таких як С. Беше (сопрано-саксофон) та К. Хокінс (тенор-саксофон), Л. Янга (тенор-саксофон). Ч. Паркера (альт-саксофон) та інших.

Враховуючи, що зазвичай програмами підготовки вчителів музичного мистецтва передбачена участь студентів в ансамблевих і оркестрових колективах, розглянемо особливості форми і принципи формування репертуару студентського ансамблю або духового оркестрового колективу. Так, М. Пшеничних і В. Кривохвостов виокремлюють наступні форми опрацювання навчального репертуару оркестру: ескізне вивчення музичних

творів для ознайомлення з різними стильовими напрямками, формування в майбутніх педагогів-духовиків навичок орієнтування у жанрових і стильових ознаках; ґрунтовне опрацювання творів із ретельним вивченням нотного тексту (штрихів, динаміки, агогіки), робота над культурою фразування та темпом, опанування специфічних прийомів звуковидобування тощо; повторне виконання оркестрових творів з метою формування оркестрово-виконавського досвіду (Пшеничних, Кривоховостов, 2016, с. 252).

Ступінь занурення виконавців у музичний твір, успішність його виконання, на думку вчених, залежить від майстерності керівника оркестру підібрати відповідний репертуар. Також учені формулюють основні методичні принципи добору репертуару студентського оркестру. Серед них: урахування художньо-виконавських і технічних і можливостей студентського оркестру; включення до репертуару творів різних жанрів; відповідність оркестрових партитур інструментально-духовому складу студентського оркестру та за необхідності його коригування їх; вибір та вивчення творів, виконання яких викликає в студентів інтерес і зацікавлення; використання досвіду створення репертуару провідних професійних оркестрових колективів; постійне оновлення репертуару оркестру (Пшеничних, Кривоховостов, 2016, с.255).

На думку Т. Сідлецької, художні принципи оркестрового колективу ґрунтуються на збагаченні жанрово-стильової палітри репертуару, використанні оригінальних високохудожніх творів сучасних композиторів, поєднанні академічної традиції та сучасних прийомів виконання, розкритті технічно-виражальних можливостей всіх інструментів, досягненні тембральної колоритності і злагодженості оркестрового звучання, інтонування та фразування (Сідлецька, 2011).

Підсумовуючи сказане зазначимо, що на створення репертуару впливає і рівень емоційності студента-духовика. Науковці наголошують, що завдання викладача в класі духових інструментів полягає у в активізації чуттєвості та емоційності студента шляхом використання відповідного репертуару і, навпаки, експансивного студента бажано обмежувати творами ліричного та

ілюзорного характеру для того, щоб він міг контролювати свої почуття та емоції. С. Гмиріна вважає, що при роботі зі студентами у закладах мистецької освіти для повноцінного професійного становлення навчальний репертуар має будуватися на основі наступних принципів:

- художня цінність та естетична значущість музичних творів;
- доступність для виконання;
- педагогічна доцільність;
- тематичне, стильове та жанрове різнобарв'я.

Це дозволить уникнути копіювання виконавських манер і одноманітності виражальних засобів тощо (Гмиріна, 2016).

Набуття навчального та концертного репертуару студента-духовика вимагає його подальшої художньої інтерпретації. Тому питання художньо-комунікативного контенту творчо-виконавської та педагогічної інтерпретації музичних творів для духових інструментів потребує ретельного вивчення. Вчені наголошують, що художньо-комунікативний контент інтерпретаційної діяльності, у контексті культури виконавського фразування, передбачає «розуміння мови мистецтва (вербальна та невербальна форми спілкування), оволодіння інтонаційно-зображальною виразністю та художніми засобами мови різних видів мистецтв, що є чинником розкриття художнього образу мистецького твору» (Барановська, Мозгальова, 2019, с. 60).

Дане питання є особливо актуальним для підготовки вчителя музичного мистецтва, який в межах своєї професії виступає не тільки як вчитель, але й як виконавець і лектор-популяризатор музичних творів. У процесі навчання на факультетах мистецтв, зокрема в класі духових інструментів, студентів необхідно навчити оволодіти мовою музичного мистецтва на всіх рівнях художньої комунікації. А саме: на рівні безпосереднього спілкування, обговорення художнього образу та засобів виразності; на рівні рефлексії – усвідомлення відчуттів, емоцій та смислів, отриманих від виконання музики; на рівні інтерпретації – визначення та трактування музично-мовних атрибутів з метою розкриття музичного змісту, відповідного авторському баченню. На

думку Дж. Дьюї, художня комунікація передбачає триєдиний зв'язок між митцем, твором мистецтва та аудиторією (Devey, 1994). Художність твору, за твердженням філософа, визначається мірою естетичної насолоди тих, хто сприймає твір, а художність комунікації - ставленням виконавця до глядача, його бажанням спілкуватись з ним мовою мистецтва та передавати власний досвід спілкування з художніми образами (Devey, 1994). Сюй Міньї та І. Левицька вважають, що «художня комунікація – процес здійснення інтелектуально-творчого взаємозв'язку автора і реципієнта...» (Сюй Міньї, Левицька, 2021, с. 302). Тобто, «...передача останньому художньої інформації, що містить певне ставлення до світу, художню концепцію, стійкі ціннісні орієнтації» (Сюй Міньї, Левицька, 2021, с. 302).

Відповідно, художньо-комунікативний контент творчо-виконавської та педагогічної інтерпретації музичних творів, перш за все, передбачає усвідомлення та тлумачення закладених в них музичних образів. Художній образ музичного твору відображає почуття та дійсність у звуках. Він є досить опосередкованим, викликає глибоко індивідуальні реакції, що зумовлюють поліваріантність відчуття та сприйняття. Тож художньо-комунікативний контент осягнення музичних образів вимагає індивідуального розуміння поряд із усвідомленням принципів і закономірностей музичного мистецтва. Особливої уваги потребує вивчення художньо-комунікативного контенту музичного образу у контексті культури виконавського фразування, адже виконанню музичного твору передують ретельне вивчення нотного тексту з усіма ремарками, штрихами, динамікою, мелізматиною, усвідомлення «художнього задуму автора, емпатійне переживання образного змісту, його технічне втілення», а потім – презентація іншим (Салій, 2010). Відповідно, складність роботи над виконавським фразуванням визначається, передусім, складністю розуміння та відтворення музичного образу, з його характерністю, мінливістю, «опосередкованістю психологічними настроями та емоційними станами людини» (Салій, 2010, с. 8).

У дисертаційному дослідженні В. Салій розглядається (Салій, 2010, с. 8) діалектика існування музичного образу, починаючи від його створення композитором і закінчуючи втіленням у виконавській інтерпретації. Вона виглядає наступним чином: «виникнення художнього задуму автора; його реалізація в конкретному творі шляхом творчого відбору виражальних засобів музики; сприйняття музичного образу реципієнтом за орієнтирами митця; осмислення образу і творче втілення його в інтерпретаційній діяльності» (Салій, 2010, с. 8). Діалектичний простір становлення музичного образу вчений узагальнює в наступних етапах: «образ-задум», «образ-знак», «образ-дія» (Салій, 2010, с. 8). Вважаємо, що розвиток здатності студентів до осмислення та переживання змісту художнього образу є важливою умовою навчання в класі духових інструментів.

Зі створенням художнього образу тісно пов'язана інтерпретаційна діяльність, яка відображає власне ставлення і бачення музичного твору. «При цьому осягнення музики стає актом творчої роботи по перетворенню художньої інформації, власних переживань і роздумів, особистого досвіду» - зазначають І. Барановська та Н. Мозгальова (Барановська, Мозгальова, 2019). Тому, в процесі навчання гри на духових інструментах бажано звернути увагу на процесуальну сторону осягнення музичного тексту. Важливо, щоб сам інтерпретаторський процес, а не тільки його результат став ціннісним надбанням для кожного студента. Таким чином відбувається розвиток художніх, виконавсько-інтерпретаційних умінь і навичок студентів, які складають основу культури виконавського фразування. На переконання Лі Жань та О. Ребрової, «останнє і відрізняє культуру виконавського фразування майбутнього вчителя музичного мистецтва, оскільки в освітньому процесі загалом та навчанні гри на духових інструментах зокрема, вчитель може передати фразу з більшою експресією, з вербальним метафоричним коментарем» (Лі Жань, Реброва, 2023, с. 61).

Розглядаючи художньо-комунікативний контент творчо-виконавської інтерпретації творів для духових інструментів, слід зважати на думку

української дослідниці О. Котляревської, що інтерпретація є засобом пізнання типів мислення різних епох (Котляревська, 1996). Для цього виконавцю потрібно перебувати в одному з композитором культурному полі, розуміти його музичну мову, якою він представляє свій художній задум і наміри. За свідченням Лінь Янь, той факт, «що інтерпретація існує не тільки в класико-романтичній традиції, а й в *контексті* барокової та сучасної музики, дозволяє поглянути на виконання музики різних епох з однієї позиції». Для цього інтерпретатору необхідно володіти вмінням «зчитування закодованої в тексті художньої інформації, характерної для даного історичного періоду, конкретного композитора і навіть опусу» (Лінь Янь, 2021, с. 30).

Отже, інтерпретація музики кожного історичного періоду має свою специфіку. Розглянемо особливості інтерпретації музики бароко, коли в якій на думку О. Баланко та М. Баланко, «поєднуються протилежні характеристики: природність – і штучність (механістичність), інструментальне і вокальне» (Баланко, 2023, с. 46). Розквіт сольного співу відповідним чином вплинув на інструментальне виконавство: нової якості набувають духові інструменти, чий «віртуозний потенціал у професійному музичному мистецтві раніше взагалі не передбачався». З'являється багато творів для голосу і солюючого інструменту (труба, валторна, гобой), в яких поєднуються та протиставляються їх артикуляційні, діапазонні, технічно-виразові можливості та темброві забарвлення.

В цей період відбувалось активне взаємопроникнення інструментальної та вокальної сфер, концептуальним підґрунтям якого була теорія афектів. Широко використовувались риторичні фігури, які впліталися в музичний текст як фігури музичні та виконували функцію своєрідних слів та музичних висловлювань (Harnoncourt, 1995, с. 120). Взаємопроникнення стосується і тембрового колориту, адже «голос звучав, як інструмент, а інструмент – як голос» (Баланко, 2023, с. 50). Взагалі, зазначає О. Жукова, «багато з того, що може привнести музикант у свою інтерпретаційну версію, часто не міститься в оригінальних нотах, але мається на увазі при виконанні твору – орнаментика

(вокальна та інструментальна), штрихи, динамічні нюанси тощо» (Жукова, 2018, с. 21).

На це все необхідно зважати при інтерпретації музики бароко на духових інструментах. Не можна не погодитись з думкою І. Коденко яка наголошує, що втрата у музичному мистецтві безперервності виконавських традицій, які походять «від Ренесансу та Бароко, викликає необхідність пильної уваги до проблем розуміння та правильного відтворення сучасними виконавцями старовинних музичних текстів» (Коденко, 2020, с. 100).

У дослідженнях Д. Блоем-Хубатки наголошується на винятковому значенні барокової труби *clarino*, її дискантових якостях звуку та віртуозно-технічних можливостях, що уможливило її використання у творах композиторів цієї доби (Bloem-Hubatka, 2012). Приступаючи до вивчення творів барокової доби, необхідно пам'ятати про принцип «відтворення індивідуальності, неповторності людського мовлення інструментальними музично-виразовими засобами» (Баланко, 2023, с. 51), про великий спектр афектів, які вони вміщують – від героїчності, любовної пристрасті та радості, до помсти, ревності, емоційної боротьби. Аналіз музичних творів О. Скарлатті та А. Мелані «*La Tromba d'Amore*» для сопрано та солюючої труби свідчить про вплив поетичного тексту на спосіб звуковидобування, виразність музичних зворотів та виконавського фразування.

На прикладі фантазій для флейти Г. Телемана, А. Новосадова, Н. Мозгальова та Я. Новосадов виокремлюють принципи художньо-виконавської інтерпретації барокових творів, а саме: відображення танцювальних ритмів і мелодій, вільний розвиток музичного матеріалу у варіаціях, барокові засоби артикуляції та звучання, імпровізаційний характер виконання, жанрова та ритмічна своєрідність. Оригінальність цих творів, на переконання дослідника, зумовила різноманітність існуючих інтерпретаторських версій де флейта буває «яскрава, меланхолійна, палка і сумна, ніжна і трепетна» (Новосадова, Мозгальова, Новосадов, 2023, с.39).

Отже, виконання музичного твору барокової доби вимагає від студентів ґрунтовних теоретичних знань і універсальних виконавських умінь, пропущених крізь призму емоційного наповнення. Необхідним є детальний аналіз музичного тексту, відповідно до барокових традицій розподіл динаміки, вибір агогічних прийомів, темпу та засобів артикуляції; необхідна ретельна продуманість орнаментики та відчуття метро-ритмічної пульсації.

У контексті культури виконавського фразування, розглянемо особливості художньо-педагогічної інтерпретації творів композиторів-класиків, які займають провідне місце в репертуарі студентів-духовиків. У порівнянні з музикою барокової доби музика класицизму вирізняється гармонійним світосприйняттям, виваженістю творчих задумів, завершеністю форм (тема поділяється на фрази, які завершуються кадансами), більш легкою і прозорою фактурою з чітко вираженою мелодією, чітким і виваженим фразуванням, яке підкреслюється контрастною динамікою.

Дослідники підкреслюють, що з розвитком духового інструментарію інтерпретаторські можливості духових інструментів значно розширились. В цей період у духовому мистецтві набуває розвитку практика сольного виконання з оркестровим супроводом. На думку В. Громченка, «величезні надбання художньої практики соло, затверджені в часи бароко залишаються осторонь, пріоритетності набуває імпровізаційний характер сольного духового виконавства, з максимальним зануренням в особистісно-індивідуальний світ артиста-соліста» (Громченко, 2018, с. 206). Розглядаючи особливості інтерпретації Сонати a-moll для флейти соло К.Ф.Е. Баха, автор відзначає її схожість з інструментальною сюїтою першої половини XVIII століття, наголошує на інтерпретаційній відповідності музичних інтонацій і динамічних градацій, змістовності художнього фразування. Особливості мелодійності та чіткої композиційної будови, вимагають від виконавця яскравої виконавської майстерності (Громченко, 2018, с. 206).

Особливості інтерпретації музики композиторів-класиків розглядаються З. Буркацьким на прикладі кларнетових концертів Я. Стаміца, В. Моцарта та

Л. Шпора. Ці твори часто звучать на концертах, у конкурсних програмах, складають частину навчального репертуару студентів, адже в них «із найбільшим розмахом виявляються віртуозно-артистичні якості виконавців» (Буркацький, 2018, с. 262). Успіх інтерпретації, на думку вченого, насамперед залежить від уміння виконувати у визначеному темпі авторський текст, відтворювати «гнучкість ритмічних перемикань із примхливим («по-моцартівськи») чергуванням великих і дрібних тривалостей у різних штрихах і динаміці» (Буркацький, 2018, с. 263). Розглядаючи найвідоміший концерт для кларнета В. Моцарта A-dur, автор розглядає труднощі на які необхідно звернути увагу: хроматичне оспівування тонічних звуків, театральність образів, і головне – зосередження найскладніших технічних епізодів наприкінці композиції, що вимагає значної артистичної витримки та «здатності виявити віртуозний блиск наприкінці твору» (Буркацький, 2018, с. 264).

У контексті формування культури виконавського фразування доречно розглянути особливості інтерпретації творів для духових інструментів композиторів-романтиків. Відзначимо, що фразування в творах композиторів романтичної доби є досить різноманітним і підпорядковується принципам вокального дихання з характерними довгими фразами, що переходять одна в одну. Велика кількість довгих ліг обумовлена широтою та протяжністю тем, їх примхливими або фантастичними окликами і зворотами, які мов би втілюють дихання кожної фрази, перериваючись тільки на кадансах, модуляціях чи на змінах фраз. Розглядаючи питання фразування у творах композиторів-романтиків, необхідно звернути увагу на темпові позначки у текстах, дихання та аплікатуру, яка повинна бути зручною для виконання музичної фрази. Говорячи про особливості інтерпретації цих творів слід наголосити на виконанні *tempo rubato*, агогічний прийом запозичений у італійського *bel canto*. Особливості інтерпретації романтичної музики у кларнетовому виконавстві розглянуто в дослідженнях О. Теремко та П. Круля. На прикладі творчості К. Вебера (концертино та концерти для кларнета №1,

№2) дослідники звертають увагу на «темпу, динаміку, артикуляцію, інтонацію та фразування». На їх погляд, інтерпретатор повинен передати різні настрої та емоції, закладені в музиці К. Вебера, «від меланхолійних і сумних до веселих і жвавих». Так, виконуючи «Концертино» виконавцю необхідно дотримуватись балансу між емоційністю та технікою. «Виконавець повинен демонструвати свої високі технічні навички, але не забувати про емоційну складову твору», при цьому маючи «право на деяку свободу інтерпретації» - зазначають науковці (Теремко, Круль, 2023, с. 44).

У контексті культури виконавського фразування особливу увагу слід приділити інтерпретації творів для саксофона імпресіоністичного періоду. Серед них найбільш значущими є «Рапсодія» для саксофона-альта з оркестром К. Дебюссі та концерт для альт-саксофона П. Крестона. У дисертаційному дослідженні Чжан Чі детально розкрито специфіку та особливості інтерпретації цих творів, зроблено акцент на пошуку нових тембральних комбінацій і виконавському звукообразі, розкриття якого вимагає органічної взаємодії саксофона-альта та супроводу. Така взаємодія, на думку вченого, «викликає відчуття майже імпровізованої діалогової комунікації» (Чжан Чі, 2023). За визначенням Л. Опарика, «цей процес безпосередньо пов'язаний з формуванням комунікативної цілісності музично-виконавського висловлювання», є змістовим «результатом комунікативної взаємодії композиторів, виконавців і слухачів», втіленням бажання виконавця виразити свою художньо-виконавську позицію (Опарик, 2010, с. 74). Разом з цим, інтерпретуючи ці твори, виконавцеві необхідно «тонко відчувати логіку фразування», розставляти «сміслові акценти за допомогою різноманітної артикуляції» (Чжан Чі, 2023, с.102), створювати темброву забарвленість та сонористичні ефекти.

У роботі Чжан Чі знаходимо настанови щодо інтерпретації Фантазії-експромт для саксофона та фортепіано А. Жоліве та Сюїти Скарамуш Д. Мійо. На думку автора, ці твори передбачають «певний ступінь імпровізаційності та вільного виконання» (Чжан Чі, 2023, с. 103), гнучке фразування, технічну

розвиненість для відтворення пасажів з чисельними альтераціями штрихом «стаккато», вміння визначати «звуковий баланс під час реєстрових переходів», відтворювати танцювальний та кантиленний контраст і динамічну різнобарвність (Чжан Чі, 2023, с. 103).

Підсумовуючи сказане зазначимо, що творчо-виконавська інтерпретація музичних творів є образно-індивідуальним тлумаченням композиторської думки. В ній реалізуються мистецькі знання та виконавські можливості кожного студента-духовика, активізується уява та мислення, збагачується сприйняття.

Розглянувши творчо-виконавський аспект художньої інтерпретації перейдемо до визначення особливостей її художньо-педагогічної складової, яка грає важливу роль у професійній діяльності вчителя музичного мистецтва. В практиці підготовки вчителів музичного мистецтва творчо-виконавський і вербальний аспекти інтерпретації музичного твору необхідно поєднувати, щоб вони доповнювали_один одного в процесі розкриття художнього образного змісту. Художньо-педагогічна складова включає вербальне тлумачення музичного твору, його словесний опис і пояснення деталей. Наведемо думку О. Колоянової про те, що інтерпретація є основою будь-якого процесу комунікації (Колоянова, 2013, с. 57), а комунікативна спрямованість характерна для всіх видів інтерпретаційної діяльності, зокрема і в спілкуванні зі слухачами. На думку В. Москаленка, інтерпретаційну діяльність, яка здійснюється не музичною мовою, потрібно пов'язувати з музикознавчо-просвітницькою інтерпретацією». З цих позицій, вона стає частиною «величезної інтерпретаційної сфери, що об'єднується за принципом – «вербалізації не вербального» (Москаленко, 2013, с. 8-10). Відповідно, зазначає вчений, інтерпретувати музичний твір може не тільки виконавець, але й викладач, музикознавець, музичний лектор або критик, які вербально описують, пояснюють музичний твір, роблять його науковий аналіз (Москаленко, 2013).

Вербальний аспект «художньої-педагогічної інтерпретації» є одним з основних важелів педагогічного впливу на свідомість студентів і учнів. На переконання О. Ростовського, розкриваючи школярам художньо-образний зміст музики, словесне тлумачення вчителя допомагає їм зосередитись, на сприйнятті самої музики, особливостей фразування, динаміки тощо. Вчений переконаний, що слухача треба готувати, пояснювати йому особливості музичної мови, як в музиці розкривається художній образ і втілюється зміст. Тільки тоді він відчує і зрозуміє музичний твір (Ростовський, 1997, с. 109).

На переконання О. Ляшенко, чим старанніше інтерпретатор намагається розкрити художній образ, своє та композиторське бачення, тим більше він використовує «додаткових описових засобів, таких як образні й емоційно-психологічні характеристики, літературно-поетичні тексти, аналогії з іншими видами мистецтв тощо» (Ляшенко, 2017). На цьому наголошує і Г. Падалка, яка відзначає, що ознайомлення з поезіями та літературними прикладами про музику «активізує образність сприймання музичних творів, поетично їх забарвлює». При цьому, «проведення паралелей між музикою і живописом активізує просторові уявлення, дає можливість, підібрати аналогії художнього сприйняття, такі як поліфонія в музиці та різні плани зображення в скульптурі чи живописі» (Падалка, 2004, с. 9). Сказане говорить на користь того, що «словесний аналіз музики як педагогічний засіб правомірний» (Лабунець, 2020, с. 212).

Як свідчить практика, художньої-педагогічна інтерпретація, що спирається на мистецькі аналогії, тим самим змістовно наповнює художній образ музичного твору, є ефективною як в спеціалізованих мистецьких закладах так і в загальноосвітніх школах.

У музично-педагогічній освіті, зазначають О. Щолокова, Н. Мозгальова та І. Барановська, - інтерпретація музичних творів виступає «особливим механізмом, який орієнтує студента в навчальній, і професійній діяльності, озброюючи його не лише необхідними знаннями і вміннями, а й критеріями відбору та оцінки інформації, різними методами і рівнями пізнання»

(Щолокова, Мозгальова, Барановська, 2019, с. 152). Тому навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва вмінь художньо-педагогічної інтерпретації є актуальним і необхідним завданням вищої школи. За свідченням Лінь Янь, ці вміння забезпечують «здатність до яскравого, неповторного і переконливого тлумачення та виконання музичних творів» (Лінь Янь, 2021, с. 69). Поряд з цим важливого значення набувають вміння вчителя вести діалог, який включає пояснення, запитання і завдання вчителя. На переконання О. Щолокової, сьогодні діалогова стратегія навчання є однією з основних «оскільки «діалогічність пронизує художньо-педагогічну діяльність у двох взаємопов'язаних формах – внутрішній і міжособистісній» (Щолокова, 2009, с.256). Володіючи високим рівнем комунікації вчитель через художньо-педагогічні інтерпретацію, діалог, співтворчість, співроздуми та співпереживання зможе піднімати учнів до таких духовних висот, які в повсякденному житті є неможливими. Особливістю такого діалогу є «рівноправність учителя та учнів у судженнях й оцінці музики» (Щолокова, 2009, с. 256).

Успіх педагогічної інтерпретації залежить від умінь вчителя здійснювати художньо-педагогічний аналіз музичних текстів. Особливість художньо-педагогічного аналізу визначається його словесним трактуванням. Це, в свою чергу, порушує питання припустимості чи неприпустимості деякої суб'єктивності при аналізі та вербальній інтерпретації музичних творів, адже характер сприйняття музики, його спрямованість багато в чому визначається трактуванням вчителя. Як свідчить практика, суб'єктивність аналізу повинна бути щирою, а не надуманою, адже тільки щирість естетичних суджень учителя може викликати в учнів позитивну реакцію, спонукати їх до художньо-творчого пізнання музики. Отже, педагогічний аспект художньої інтерпретації стосується як виконавського, так і вербального аспектів тлумачення музичних творів, акцентуючи увагу на педагогічній спрямованості інтерпретаційних дій. Перш за все, це полягає у всебічному роз'ясненні та аналізі вчителем нотного тексту з метою його осмислення та розуміння учнями

як в процесі навчання гри на духових інструментах, так і на уроках музичного мистецтва. Основною спільно-об'єднуючою ланкою всіх різновидів інтерпретації є художньо-комунікативна спрямованість, в результаті якої відбувається «перетворення мистецтвознавчих знань у педагогічні» (О. Щолокова).

Підсумовуючи сказане у підрозділі зазначимо, що всі розглянуті компоненти є взаємопов'язаними та відображають різні аспекти виконавського фразування – мотивації художньо-технічної досконалості; компетентність в роботі над виконавським репертуаром та музичними текстами творів; художньо-комунікативний контент творчо-виконавської та педагогічної інтерпретації музичних творів для духових інструментів (соло, ансамбль). У контексті підготовки вчителів музичного мистецтва вони потребують методично-обґрунтованого формування та розвитку в процесі навчання гри на духових інструментах.

Усю компоненту структуру культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів музичних дисциплін покажемо на рисунку 1.1.

Як бачимо, на рисунку показано як послідовність, так і взаємозв'язок компонентів структури та її елементів. Логічним виявляється повторюваність циклічності компонентів на новому рівні сформованості культури виконавського фразування, оскільки чим якіснішим стає усвідомлення та опанування художньо-комунікативним контентом виконавсько-творчої та педагогічної інтерпретації музичних творів, тим по-новому та з більшими вимогами до себе стає потреба вдосконалення художньо-технічних можливостей здобувача.



Рис.1.1 Компонентна структура культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів музичних дисциплін в процесі гри на духових інструментах

ВИСНОВКИ до розділу 1

У розділі представлено результати теоретичного дослідження феномену культури виконавського фразування, його особливостей відповідно до інструментально-виконавської підготовки та діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва та майбутніх викладачів музичних дисциплін, які опановують гру на духових інструментах.

Відповідно до визначеного об'єкта дослідження уточнено поняття інструментально-виконавська підготовка, що у дослідження розглядалося як

освітній процес, що здійснюється відповідно освітньо-професійним програмам підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, а також і майбутніх викладачів музичних дисциплін, в межах якої оволодіння грою на музичних інструментах є обов'язковим компонентом. Інструментально-виконавська підготовка – процес опанування грою на музичних інструментах, як основних, додаткових в різних формах виконавства (соло, ансамбль), у межах якої формується конгломерат виконавських, інтерпретаційних та методико-педагогічних умінь та здатності застосовувати набути виконавські уміння в освітньому процесі з учнями.

Процес інструментально-виконавської підготовки характеризується також наявністю кластерів, серед яких: технологічно-виконавський, художньо-комунікативний, композиційно-артикуляційний, інтерпретаційно-смисловий. На перетині їх набувається та об'єктивується культура виконавського фразування.

Теоретичне дослідження дало змогу констатувати що домінантним засобом виразності культури виконавство в цілому є інтонаційна виконавська культура. Феномен інтонації поєднує у виконавському процесі різноманітні засоби виразності, якими володіє той або той музичний інструмент. Серед них є і відчуття музичного тексту як послідовності діалогів різних смислових фраз. Виконавське фразування також є складним засобом виразності, оскільки володіє низкою функцій: комунікативна, психолого-педагогічна, художньо-творча, самовиражальна, інтерпретаційна ролі/функції. Окрім того, фразування зумовлено природою виконавського процесу певного виду музикування (вокальне, пластично-жестове, інструментально-тактильне та фактурне тощо), сполучанням та відмінностями між інтонуванням, артикуляцією та фразуванням під час виконавства (спільність у належності до цілісного виконавського комплексу, відмінність – у виконавсько-смисловому контексті конкретних елементів музичного тексту).

Культура виконавського фразування у робочому визначенні розуміється як вищий рівень якості володіння всім комплексом умінь та здатностей

виконання фразеологічно-сміслових властивостей музичного тексту в процесі його об'єктивації (озвучування).

Зазначена фахова якість є інтегрованим утворенням, що має складну структуру гетерогенних та взаємозв'язаних компонентів:

– *мотивація художньо-технічної досконалості, що складається з таких елементів:* оволодіння техніко-фізіологічним виконавським апаратом; комплекс художньо-виконавських, артикуляційно-фразеологічний умінь та прагнення їх удосконалення (гра на духових інструментах);

– *компетентність в роботі над виконавським репертуаром та музичними текстами творів, що складається* складався з таких елементів: здатність до якісного осмислення фразеологічно-композиційної структури тексту; досвід та орієнтація в жанрово-композиційному та стильовому розмаїтті репертуару для духових інструментів у художньо-комунікативному контексті;

– *творчо-виконавська та педагогічна інтерпретація музичних творів для духових інструментів (соло, ансамбль), що складається з наступних елементів:* здатність застосовувати художньо-комунікативний контекст виконавського фразування в процесі творчої інтерпретації; методично-педагогічна кваліфікованість у роботі над виконавським фразуванням в освітньому процесі гри на духових інструментах учнів в різних умовах сучасного культурного простору.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ВИКОНАВСЬКОГО ФРАЗУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ДУХОВИХ ІНСТРУМЕНТАХ

2.1. Наукові підходи і принципи дослідження і формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах

Під час розробки методологічного забезпечення дослідження було враховано таку закономірність, яка переважає у педагогічних дослідженнях експериментального характеру, а саме: «розробка методики з метою формування певних якостей, компетентностей майбутніх професіоналів завжди ґрунтується на визначених факторах, суперечностях, що зумовлює актуальність представленої на розв'язання проблеми» (Лі Жань, 2024, с. 46).

У якості методології досліджень у галузі експериментальної педагогіки, зокрема, й навчання мистецтву, передбачено обґрунтування наукових підходів та вибір педагогічних принципів викладацької діяльності, які вже мають методичний, прикладний характер (Лі Жань, 2024, с. 46). Обираючи принципи, варто орієнтуватися на їх практичний, прикладний характер. Отже, враховувати, яким чином вони можуть стати установкою на конкретну методичну діяльність. «Принципи можуть бути як узагальненими, такими, що є дієвими у різних дослідженнях, а можуть бути авторськими, такими, що їх дослідник застосовує відповідно до педагогічних завдань, які розв'язує в експериментальному дослідженні. У такому аспекті педагогічні принципи з одного боку, зумовлені методологічними підходами. а з іншого, стають «установкою на діяльність» реалізації більш конкретних методичних ресурсів, як-от: педагогічні умови, педагогічні ситуації, методи, техніки, творчих завдань (в мистецьких освітніх процесах) (Лі Жань, 2024, с. 46).

Проблема культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва та майбутніх викладачів музичних дисциплін в процесі навчання гри на духових інструментах розглядається в площині загальних питань духового музичного виконавського мистецтва та загальних питань педагогіки і психології викладання. Про це свідчать праці науковців, що присвячені видатним постатям музикантів-духовиків, які стали відомими на весь світ завдяки своїй видатній науковій школи. Так, Р. Вовк згадує В. Апатського, який створив школу фаготного виконавства, ґрунтуючись саме на поєднанні музичного мистецтва як наукової галузі, так і на постулатах психолого-педагогічної науки (Вовк, 2010).

Вибір методології дослідження передбачав забезпечення процесу формування культури виконавського фразування. Ми виходили з того, що вибір методичного забезпечення починається з вибору таких підходів, які кореспондуються з наявними факторами впливу на процес виконавства взагалі та культуру фразування під час гри на духових інструментах, зокрема. Розглядаючи проблему формування культури виконавського фразування вибір методологічного забезпечення було обрано наукові підходи які спрямовують погляд дослідника на актуальні музично-виконавські та психолого-педагогічні аспекти дослідження.

Виходячи з попередніх педагогічних спостережень, власної виконавської і викладацької практики було взято до уваги наявність певної поетапності у формування культури виконавського фразування. Відома педагогічна закономірність від простого до складаного, від поступовості розвитку навичок та умінь, про пролонгований характер формування будь-яких різновидів культури особистості, було концептуально визначено поетапну концепцію застосування обраних наукових підходів та розроблених на їх основі педагогічних принципів.

Визначаючи етапи, відповідно до яких обиралися наукові підходи та принципи, було взято до уваги логіку «герменевтичного кола», оскільки саме вона вказує на етапність і послідовність дій, які можуть бути основою

формування культури виконавського фразування в цілісному процесі роботи над інтерпретацією музичного твору, зокрема, й для духових інструментів. Нагадаємо, що герменевтичне коло, згідно енциклопедичним тлумаченням, — «...спосіб тлумачення та розуміння тексту, за яким аналітичні операції узгоджуються із закладеним у ньому змістом, який шукає інтерпретатор» (Ковалів (а), 2007, с. 221).

Послідовність у герменевтичному колі стосується процесу пізнання, розуміння та пояснення/тлумачення цілого та частин, з яких воно складається. При цьому знання є обов'язковими, але вони можуть бути недостатніми, отже і розуміння, і тлумачення можуть бути скоріше інтуїтивними, ніж якісно відрефлексованими, зрозумілими і такими, які надають змогу інтерпретувати, пояснювати, тлумачити.

У теорії герменевтичного кола нерідко згадують Ф. Шлейєрмахера (Ю.Ковалів, 2007; О. Предко, 2004). В основі його концепції пізнання полягає ідея двох його функцій, які відповідають типу пізнання: чуттєве пізнання виконує органічну функцію процесу пізнання, як його природність, інтуїція. А ось інтелектуальна функція зв'язана з інтелектуальною діяльністю людини, яка здатна оформити результати пізнання в певну ідею, концепцію, теорію, або просто дати пояснення. Ці функції взаємодіють або реалізуються по чергову.

Процес формування культури виконавського фразування також ґрунтується на пізнанні та розумінні цілісного твору, що складається з певних музичних фраз, які несуть свій смисл. Пізнання смислу кожної фрази твору спочатку зумовлено чуттєвою функцією, спирається на вже колись сформованих уявленнях щодо тої чи іншої інтонації, фразування, завершення або початок музичної думки, діалогу тощо. І вже після докладного аналізу художнього образу, смислового навантаження засобів виразності, отримання необхідних знань щодо їх смислу, композиторського задуму, а головне після опрацювання їх виконання, через набуття інформації через виконавські модули (дотик інструменту, дихання та роботи губних м'язів) виникає ново розуміння тексту, а через це і глибше розуміння кожної фрази.

Завдяки поетапній логіці герменевтичного кола обирається такій методологічний базис, який супроводжує процес роботи над твором та культурою його виконання: наукові підходи і принципи, які «... забезпечують повний цикл процесу формування культури виконавського фразування, разом з тим, з урахуванням домінування певних підходів на визначених етапах» (Лі Жань, 2024, с. 46).

У контексті зазначеного було обрано наступні підходи: емотивно-ціннісний; художньо-когнітивний, герменевтичний, комунікативний, лінгвакультурний. Щодо практичної орієнтовки виконавських умінь фразування, то було покладено ідею дотримання головного домінувального принципу. З огляду на специфіку гри на духових інструментах, тісний зв'язок виконавського фразування з диханням, у якості такого принципу обрано *поєднання художнього, технічного та анатомо-фізіологічного в роботі над виконавським фразуванням у процесі гри на духових інструментах. Він застосовувався як наскрізний*. Решта принципів відповідала обраним науковим підходам та запроваджувалася поетапно.

Оскільки методика переважно передбачає певну поетапність застосування педагогічних умов та відповідних ним методів, то й педагогічні принципи, що мають методичний контент та функціонал, можуть бути застосовані поетапно.

Варто зауважити, що педагогічні принципи, які нерідко запроваджуються в конкретних авторських методиках у цілому спираються на загальні педагогічні принципи, зокрема, такі відомі і важливі, як від простого до складного, від узагальненого до конкретного, системності та поетапності, науковості, наочності, єдності теорії і практики та інші.

У мистецьких дослідженнях поступовість та поетапність вважається важливими принципами, оскільки, наприклад, музичне навчання передбачає розвиток фізіологічних даних. Так саме і в хореографічному навчанні, і в навчанні співу має суттєве значення анатомо-фізіологічні властивості виконавця. Це треба вже враховувати під час добору індивідуальної методики

в роботі з кожним учнем/студентом. Для цього є дуже слушний принцип, який ще застосовував Ф. Лист: принцип розвиваючого навчання. Ф. Лист вважав доцільним надавати складні твори для навчання, але не для концертного виступу; вивчення складних творів у робочому освітньому середовищі є комфортним, не викликає стресу в учнів і поступово розвиває виконавські можливості учня. Так саме і для культури фразування, яка ґрунтується на фізіологічних можливостях учнів також. Отже, фразування гри на духових інструментах – це і про техніку дихання, і про здатність поєднувати фізіологічні, художні та технічно-виконавські ресурси особистості музиканта.

Отже, обираючи стратегію методологічного забезпечення дослідження і формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на духових інструментах, особливу увагу було привернуто наскрізному принципу поступовості і поетапності навчання.

Аналіз досліджень щодо формування певних музично-виконавських якостей, культури виконання тощо, показує що під час добору наукових підходів та обґрунтування відповідних до них принципів дослідники переважно не орієнтуються на поетапність їх застосування. А на практиці, уже під час запровадження експериментальної методики показано, що підходи та принципи могли бути застосовані саме поетапно. З огляду на те, було одразу визначено поступовість запровадження наукових підходів та принципів, окрім таких, що мали значення наскрізних. Також варто нагадати, що презентована поетапна логіка вибору наукових підходів і розробки принципів не торкалося питань методики, у межах якої застосовуються поетапні педагогічні умови. Представлені у підрозділі етапи відносяться до теоретичного дослідження щодо обґрунтування наукових підходів і розробки принципів, які виводилися з логіки поступовості формування культури виконавського фразування з огляду актуальних для цього проблем.

Наведемо кілька прикладів, коли етапність ураховувалася дослідниками під час розробки методологічного ґрунту дослідження. Так, наприклад, О. Реброва (2011) застосувала етапно-рівневий підхід у процесі дослідження

художньо-ментального досвіду. Методологічною основою для цього стала концепція Гессена щодо «...спресованості створення та сприйняття інформації у культурологічному вимірі» (Реброва, 2011, с. 117). Йшлося про взаємозв'язок педагогіки і культури, який здійснювався за етапами відповідно до розвитку певних типів мислення і свідомості. Конкретизація таких етапів кореспондується, з нашого погляду ментальною концепцією свідомості В. Буряка (2003), згідно якої у культурологічному вимірі вона (свідомість) пройшла певну еволюцію і реалізувала наступні рівні: фольклорний, міфологічний, літературний, публіцистичний типи свідомості, що визначено у дослідженні Буряка (Буряк, 2003, с. 30-34). На думку О. Ребрової такі «етапи-рівні» свідомості відбиваються і на художній ментальності в цілому, і в художньо-ментальному досвіді особистості. Дослідниця позначає такі етапи-рівні як «групи», що кореспондуються з постулатами мистецької педагогіки. Покажемо це за нашою інтерпретацією, оскільки зазначена конструкція дотична до проблем усвідомлення мови мистецтва, зокрема, музичного тексту, якій сприймається як мистецька цілісна композиція різноманітних музичних висловлювань, образів-інтонацій, інтонацій-стереотипів, композиційних конструкцій, в яких музичному фразуванню належить чинне місце. Це дає нам підстави орієнтуватися на введений дослідницею конструкт «етап-рівень» за такою логічною послідовністю: 1 етап-рівень («група») – «Образ - художня свідомість», зокрема, художньо-образне мислення, репрезентації тощо; художньо-творча рефлексія та репрезентація; уявлення художньо-образної картини світу; професійний образ світу; 2 етап-рівень («група») – «Національна свідомість - поліетнічність», куди входить «етнічна компетентність, морально-етнічні установки, етнічні стереотипи, патріотичні відчуття, національна самоідентифікаційність»; 3 етап-рівень («група») – «Культура – художня комунікація», що передбачає вже сформованість культуровідповідності педагогічної діяльності, «...художньо-культурний кругозір, художні стереотипи... тощо», а також і «...розуміння мови мистецтва, кодів, символів мистецтва, поєднання емоційного та когнітивного

в художньо-комунікативних процесах»; 4 етап-рівень («група») – це «Мотиви – ціннісні орієнтації». До яких дослідниця включає такі складники, як «...духовні цінності, професійні цінності... художньо-педагогічна мотивація, художньо-емоційна сфера ...» тощо; 5 етап-рівень («група») – «Художній світогляд – духовність», це те, що властиве екзистенційній сфері особистості і може бути виявлено та кристалізовано вже на вищих сходинках її розвитку: «...ідеали, віра, переконання... установки..., художній образ світу»; останній етап-рівень («група»): «Професія – педагогічна компетентність», що концентрує саме професійну свідомість, зокрема педагогічну, мистецько-педагогічну (Лі Жань, 2024, цит. за О. Реброва, 2011, с. 119).

На нашу думку, пропоновану концепцію можна вважати дотичною до співвідношення музичного фразування і цілісного музичного тексту оскільки «...культура виконавського фразування відбиває в спресованому вигляді саме такі етапи-рівні, які можуть бути співвіднесені з зазначеними різновидами та конструктами художньої свідомості, ментальності» (Лі Жань, 2024, с. 47). Конкретизуємо це докладно: від первісного етапу оволодіння фразуванням на фізіологічному, анатомічному рівні, що є далеким від розуміння художньої сутності фразування, через усвідомлення фразування як художньо-комунікативного процесу до його художньо-образного, світоглядного контексту і професійної майстерності навчання культурі виконавського фразування (Лі Жань, 2024, с. 47).

Дотичним до цього є ідея поетапного сприйняття образу за теорією гештальту (Gavin, 1998), оскільки гештальт – це також цілісне сприйняття форми, за якої ховається образ, який треба досягнути, зрозуміти. Відповідно до сприйняття та його етапів варто згадати концепцію О. Рудницької (1998). Вона розглядала процес сприйняття музичного твору з погляду комунікативного підходу, виокремлюючи три етапи: предкомунікативний, комунікативний та посткомунікативний. Кожний із зазначених етапів вимагає певної осмисленої методології. Перший – це той самий аспект досвіду, який забезпечує первісні результати-враження від сприйняття музичного образу; другий – детальна

робота, яка ґрунтується на осмисленні деталей твору, його засобів виразності, текстових і контекстних ресурсів; третій – посткомунікативне міркування від проведеної роботи, або після спілкування щодо твору, або опосередковано з твором. Це веж етап інтерпретації на основі отриманих знань і сформованих умінь.

Інший приклад застосування поетапності знаходимо у дослідженні Лі Жуйцін (2018), О. Олексюк та В. Тушевої (2020), Ю Янь (2023) та інші, в яких обґрунтована методологія дала змогу номінувати етапи запровадження експериментальної методики. Так, наприклад, О. Олексюк та В. Тушева вказують на важливість міждисциплінарності як гуманістичної методології, зокрема між такими галузями як музикознавство та мистецька педагогіка. Учені пропонують перелік принципів, які можна розглядати скрізь призму поетапності. Оскільки вони мають узагальнений характер, водночас «...є слухними для створення методологічної бази поетапної методики формування культури виконавського фразування: генетичний, інтеграції, неперервної зміни, розвитку досліджуваних явищ, постійного зіставлення, взаємозв'язку об'єктивного і суб'єктивного, єдності наукового й художнього, професійної спрямованості та інші (Олексюк & Тушева, 2020, с. 47-57). Поетапності, зокрема, слугує принцип розвитку, він «...розкриває взаємозв'язок розвитку особистості в онтогенезі й безперервної самоосвіти...» (там саме, с. 49), який координує процеси врахування фізіологічного розвитку особистості для музично-виконавської діяльності (Лі Жань, 2024, с. 47).

О. Палаженко вказує, що «...навчання гри на духових інструментах – це цілий ряд складних координованих функцій...», до яких відносяться «зорові, слухові, рухові, вольові, які корегуються «...умовними рефлексами другої сигнальної системи мозку» (Палаженко, 2015, с. 106). Отже, міждисциплінарність (фізіологія, анатомія, музичне виконавство) також відповідає поетапності, поступовості запровадження дієвих принципів формування культури виконавського фразування в процесі гри на духових інструментах.

Іншим прикладом міждисциплінарного підходу в навчанні гри на духових інструментах є взаємодія психології, педагогіки й акустики, на що вказує Р. Вовк, аналізуючи творчу постать В. Апатського (Вовк, 2009). До цього напрямку також належить наукова діяльність В. Апатського з проблем методики навчання гри на духових інструментах.

Аналіз наукових джерел стосовно навчання гри на духових інструментах відповідно до генералізованої ролі принципу поетапності показав, що розвиток анатомо-фізіологічних здібностей, художньо-образного мислення, поступовості набуття виконавських умінь дійсно потребують певної послідовності, процесу накопичення важливих знань та досвіду їх застосування.

Отже, конкретизації наукових підходів та педагогічних принципів передувала загальна теза щодо генералізованої функції поетапності та послідовності як стратегічного вектору застосування наукових підходів, а також наскрізної ролі принципу *поєднання художнього, технічного та анатомо-фізіологічного в роботі над виконавським фразуванням у процесі гри на духових інструментах*.

Розбираючи сутність важливих наукових підходів задля формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах ми виходили з того, що наявність анатомо-фізіологічного підходу у дослідженні не буде відігравати домінуючої, «оскільки феноменологія культури фразування пролягає в площині образно-сислового розуміння музичного тексту та його потрактування і передачі слухачам або в процесі співтворчості» (Лі Жань, 2024, с. 48).

Ураховуємо той факт, що виконавський апарат музиканта-духовика вже є розвинутий повною мірою для того, щоб виконувати твір з якісно поставленим диханням. До цього ж важливо, щоб виконання твору мало художньо-образне вираження інтонацій, артикуляції, фразування. І це все мало бути відрефлексовано і осмислено виконавцем. Важливо, щоб рефлексія

власних виконавських можливостей координувалася з уявленнями виконавських завдань щодо розкриття художнього образу за рахунок виразності фразування. Це вже має супроводжуватися сформованою виконавською компетентністю гри на духових інструментах відповідно до року навчання та репертуару, який вивчається. Виконавська компетентність формується в різних аспектах та складниках освітнього процесу завдяки розробленому комплексу кластерів навчальної діяльності, «...котрі забезпечують професіоналізм майбутнього вчителя музичного мистецтва та викладача гри на духових інструментах на рівні інтеграції таких бінарних діяльнісних конструктів, як: виконавський – інтерпретаційний, викладацький – методичний; комунікативний – творчий» (Лі Жань, 2024, с. 48).

Поєднання узагальнень теоретичних та методологічних аспектів поетапності та поступовості, які було представлено у підрозділі та визначених кластерів навчальної діяльності, які відповідно до культури виконавського фразування містять виявлені бінарні конструкти (Лі Жань, Реброва, 2023), було зроблено висновок про те, що методологічне забезпечення таких компонентів зазначеного феномену, а саме: мотивація художньо-технічної досконалості; компетентність в роботі над виконавським репертуаром та музичними текстами творів; художньо-комунікативний контент творчо-виконавської та педагогічної інтерпретації музичних творів для духових інструментів (соло, ансамбль) має бути поетапним.

Визначення функціонального змісту етапів здійснювалося за наступною логікою.

Перший етап: виведення процес опанування культурою виконавського фразування на рівень зацікавленості та умотивованості майбутніх учителів музичного мистецтва, які опановують гру на духових інструментах. «Для цього важливо надати установку на сутність феномену фразування як такого засобу виразності, який уможливорює якісну інтерпретацію твору як у сольному, так і у колективному музикуванні» (Лі Жань. 2024, с. 48).

З огляду на зазначене, етап було номіновано як «мотиваційно-установочний». Він кореспондується з етапом цілісного сприйняття музичного тексту поза його ґрунтовним аналізом щодо фразування та їх контексту музичних фраз.

Другий етап. Передбачав поступове осмислення музичного тексту та змістовий контекст фраз, які мають бути адекватно прочитані та виразно виконані в контексті цілісного твору. «Фразування як художньо-мовний ресурс передачі музичної думки в її емоційно-смісловому аспекті під час виконавства має стрижневе значення, оскільки розподіляє музичний текст на змістові періоди з певним інтонаційним та художньо-образним забарвленням» (Лі Жань, 2024, с. 48).

Цей етап було номіновано як «контекстно-орієнтований».

Третій етап. Отримані уміння мають бути застосовані майбутнім учителем музичного мистецтва як під час педагогічної роботи, так і в різних формах музичного виконавства. Останнє важливо, оскільки гра на духових інструментах передбачає досвід художньо-виконавської комунікації. Переважна більшість творів для духових інструментів відноситься до ансамблевих жанрів, або сольне виконання, яке супроводжується концертмейстером.

Осмислення твору на новому етапі, після ґрунтового аналізу художньо-образного контексту твору та змістового навантаження кожної фрази, є «...вкрай необхідними для композиційно-цілісного відображення драматургії розкриття образу» (Лі Жань, 2024, с. 48). Сформовані уміння розуміти текст і втілювати у виконавстві усі контекстні аспекти дає змогу для творчої самореалізації, навіть фантазування під час пошуку тембрально-інтонаційного забарвлення фраз.

Третій етап було номіновано як «комунікативно-креативний».

Під час розробки методологічних засад кожного етапу застосовувалися такі методи: аналіз та узагальнення, опора на педагогічний та виконавський досвід, дедуктивний метод (зادля змоги перейти від загально-наукових

принципів до конкретно-методичних), індуктивний метод (екстраполяція часткових результатів досвіду, що повторювалися в різних умовах на узагальнені висновки щодо доцільності застосування певних підходів і принципів на тому або тому етапі) (Лі Жань, 2024, с. 48).

Покажемо, які підходи і принципи обрано відповідно до розроблених етапів у якості методологічної основи формування культури виконавського фразування в процесі гри на духових інструментах.

На першому – мотиваційно-установочному етапі важливо застосувати такий підходи, які забезпечать добір принципів та відповідних методичних дій, які будуть стимулювати зацікавленість здобувачів осмислити важливість власного адекватного ставлення до музичного твору, його композиційної будови у відповідності до художнього образу. Як ми вже вказували, музичний текст твору, який виконують та вивчають студенти, майбутні вчителів музичного мистецтва спочатку охоплений ними нібито «з боку», на основі сформованих художньо-образних еталонів, досвіду, репрезентацій тощо. Щодо виконання тексту відповідно до якості фразування, інтонаційної виразовості, то треба спонукати студентів до опанування культурою виконавського фразування. Отже, на цьому етапі важливим вважаємо застосувати інтенціональний та емотивно-ціннісний підходи.

На думку вчених О. Ребрової, О. Олексюк, Н. Батюк та Г. Ребрової (2020), «Інтенції – спрямованість розуму, а інтенціональність – здатність уявляти результати розумових дій та налаштованості на діяльність, виникають та кристалізуються в ціннісній сфері особистості» (Rebrova, Oleksiuk, Batiuk, & Rebrova, 2020, р. 2). За таким пояснення інтенції сполучаються з цінностями особистості, як на професійному, так і на побутовому рівнях, як у соціокультурному глобальному, так і національно-ідентифікаційному вимірах. На основі цього обираються вже конкретні методичні принципи. Інтенції скоріше мають особистісний характер, навіть відповідно до потреби у професійному зростанні, напрям якого обирає студент свідомо на основі умотивованості на реалізацію власних здібностей та можливостей.

Як показали наші попередні спостереження і власний досвід навчання в Університеті Ушинського, здобувачі нерідко надають пріоритет виконавській самореалізації. Разом з тим, на питання щодо фактору успішної самореалізації, або, «...що саме буде тригером успішної самореалізації», студенти утруднювалися відповісти (Лі Жань, 2024, с. 49). Під час співбесід нерідко висловлювалися думки про бажання виконати певні твори, або зіграти в якісному колективі тощо. Натомість проблеми професійної самореалізації в контексті цінностей музичного мистецтва і його впливу на особистість через сприйняття якісної інтерпретації твору не висловлювалися. Отже, проблема усвідомлення професійних ціннісних смислів вважалася невизначеною. З огляду на такий досвід, а також на дослідження самореалізації (Чжан Яньфен, 2012; Хуан Яцянь, 2018), інтенції самореалізації мають бути доповнені емотивними аспектами, але у векторі «...ціннісного ставлення до самореалізації як до професійно значущої події не лише для себе, а й для інших, для збагачення культурної компетентності слухачів, учнів, з якими треба буде працювати, усе це має стати змістом ціннісних орієнтацій у професії» (Лі Жань, 2024, с. 49).

Ціннісне ставлення до розуміння змісту твору важливо для вчителя музичного мистецтва і в контексті його виконання. Як пише Ю Янь, «...ціннісні смисли та ціннісне ставлення сприяють запам'ятовуванню результатів «спілкування» з мистецьким твором та інтерпретацією його образу у виконавстві (Ю Янь, 2023, с. 82).

Цікавою є думка Е. Левінаса (Levinas, 1991) стосовно інтенції у розумінні свідомості іншого. Ця ідея торкається застосуванню феноменологічного підходу, і на неї звертає увагу Ю Янь (2023). Вона вказує, що у межах зазначеної теорії виникають такі поняття, як «присутність Іншого», «час Іншого», «інтенціональність як відкритість свідомостей» (Levinas, 1991) (Цит. за Ю Янь, 2023, с. 75).

Інтенції щодо розуміння свідомості іншого кореспондується з феноменологією фразування взагалі, оскільки фраза – це висловлення, яка має

певне смислове навантаження, яке інтонується відповідно йому (питальна, стверджувальна, оповідальна тощо).

Розуміння музичної фрази та ціннісне ставлення до її виконавства має вагомий професійний зміст, оскільки вчитель музичного мистецтва прагне виконати таким чином музичний твір, щоб він був адекватно сприйнятий учнями та взагалі слухачами. Але тут важливо чітко зрозуміти, що адекватне сприйняття музичного твору – це не лише про розуміння смислу, але й про емоційне відчуття. «Із такого погляду, оволодіння культурою виконавського фразування має увійти до атрибутів, які не просто потребують уваги та тренувань, а забезпечують якісність професійного виконавського зростання, культури виконавства, яке дозволяє бути почутим і оціненим слухачами» (Лі Жань, 2024, с. 49). З цього погляду ми акцентуємо увагу на емотивності як на процесі передачі почуттів, переживань, свого ціннісного ставлення до твору, до образу під час виконання твору, що супроводжується метою і прагненням бути почутим та оціненим іншими (сприйняття іншої свідомості, за Е. Левінасом).

Разом з тим, треба враховувати той факт, що не у всіх здобувачів домінувальними є інтенції у виконавській самореалізації. Дехто бажає бути гарним викладачем, дехто потрапити в якісний оркестр або ансамбль, створити свій творчий колектив. У всіх варіантах володіння культурою виконавського фразування має входити в коло ціннісних орієнтирів професійного росту, оскільки відповідні уміння будуть актуальними в усіх видах діяльності. Отже, спираючись на інтенціональний та емотивно-ціннісний підхід треба враховувати пріоритети в самореалізації самого здобувача, що саме є ціннісним для нього в процесі самореалізації: якісність виконання певних творів у певних музичних жанрах або методична самореалізація задля кісної викладацької діяльності.

Відповідно до сутності витлумачення інтенціонального та емотивно-ціннісного підходу задля їх реалізації через методичні принципи, було обрано наступні з них:

- Врахування та стимулювання інтенцій професійного зростання в обраному виді музичної діяльності в процесі навчання.
- Орієнтації на пошук засобів виконавського фразування задля художньої виразності на основі емотивно-ціннісного ставлення до твору (Лі Жань, 2023, с. 49).

Нагадаємо, що зазначене методичне забезпечення було реалізовано на мотиваційно-установочному етапі формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва.

Відповідно до розробленої поетапної моделі застосування методичного забезпечення щодо формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах, було звернено увагу на якісний рівень опанування твором, його мовно-виконавськими атрибутами, які передають основну художню ідею.

На другому – контекстно-орієнтованому етапі важливо обрати такі підходи, які орієнтують освітній процес та навчання гри на музичному інструменті на поглиблене розуміння тексту і контексту твору, на здатність накопичувати необхідний обсяг знань, умінь ними оперувати під час опанування культурою виконавського фразування. Для цього важливим було зробити акцент на когнітивному підході.

У цілому цей підхід відповідає концептуальним засадам когнітивної психології, разом з тим, він орієнтує і на художньо-світоглядний контекст музичного тексту, над яким працює здобувач, акцентуючи увагу на контексті кожної фрази.

Когнітивна психологія надає акцент саме процесам інтелектуального характеру, тоді як світоглядний – саме контексту твору, його образу та завдань його розкриття та інтерпретування.

Концепції когнітивної психології переважно спрямовані на дослідження репрезентацій, інтелектуальної сфери, досвіду, емоцій та емоційного інтелекту (Gavin, 1998; Royce, 1974; Каламаж, Балашов, Матласевич & Ткачук, 2021).

Згідно постулатів когнітивної психології обов'язковим є не лише суто інтелектуальні, але й емоційні процеси. Стосовно виконавського процесу взагалі емоційна пам'ять відіграє суттєву роль, оскільки дозволяє зберегти певні інтерпретаційно важливі атрибути пам'яті щодо образів та їх музично-інтонаційних атрибутів, що відображені в музичному тексті. Емоційна пам'ять зберігає відчуття, ставлення, реагування, оцінювання, переживання, при цьому запам'ятовується, якими саме засобами вони були викликані. Стосовно цього науковці пишуть, що «...у музиканта формується певний емоційно-образний фонд, який зумовлює художньо-адекватні комплекси інтерпретаційних виконавських ідей» (Линенко, Ніколаї & Левицька, 2019, с. 20).

У музичному навчанні проблема інтелекту зв'язана з процесами художнього мислення, що також супроводжується певними емоціями. Отже, когнітивні процеси не виникають в чистому вигляді, у зумовлені впливом образів мистецтва на емоційний світ особистості. Це саме торкається і виконавського процесу. Як зазначає І. Левицька, «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). Зазначене зумовлює застосувати саме художньо-когнітивний підхід, який зв'язаний з інтелектуальними процесами роботи над музичними творами та їх виконання, зокрема, й роботи над кожною фразою тексту.

На підтвердження цієї думки наведемо висловлення Н. Голубенко, щодо того, що «...процес створення художнього тексту – насамперед процес когнітивний», який «...дозволяє виявляти різні образні номінації, які створюють нові уявлення, характеристики, ознаки в описі предмета» (Там саме); (Голубенко, 2019, с. 43).

Разом з тим, проникнення свідомості виконавця, зокрема, майбутнього вчителя музичного мистецтва в різні аспекти людської діяльності потребує світоглядного ставлення та концептуального, контекстного підходу.

Концептуальним у ракурсі пошуку контекстних смислів твору, його цілісного образу та кожної структурної одиниці композиції, включно фрази, є ідея розкриття образу світу крізь призму музичної інтонації. Музична інтонація вважається домінантним засобом музичної мови взагалі та виконавської культури музиканта-інструменталіста зокрема. Відомою є інтонаційна теорія Б. Асаф'єва, вона має втілення у музично-виконавський процес, відповідно до виконавської культури є методологічно-теоретичним ґрунтом (Лі Жань, 2020; Черкасов, 2013). До цього ж, феномен інтонації стає певним регулятором музично-освітнього процесу, відповідно до чого розширюються межі застосування й категорії «інтонація». Важливими є дослідження мистецтвознавства, які відносяться до теоретико-стильових, історичних, у межах яких інтонація розглядається як фактор стилеутворення, жанроутворення та засіб відображення картину світу, атрибут художнього мислення музиканта (О. Сокол (2013)), Б. Яворський (Афанасьєв & Джура, 2009; Пшемінська, 2021; Чекан, 2010). У концепціях науковців інтонація переважно розглядається крізь призму категорії образу світу, що має виключно світоглядний характер. Отже, кожна інтонаційна одиниця твору має бути сприйнята саме в контексті цілісної художньої ідеї, яка відображає певний ракурс художньої картини світу.

Контекстний підхід у музично педагогічних дослідженнях частіше презентований як герменевтичний. Герменевтичний підхід застосовується задля тлумачення смислу музичного тексту, але на різних рівнях його опрацювання та застосування: педагогічному, історико-теоретичному, культурологічному, виконавському.

Теорія і практика його застосування у мистецькій педагогіці представлено в монографії О. Олексюк, М. Ткач & Д. Лісун (2013). Основний орієнтир у застосування герменевтичного підходу – це тлумачення музичного тексту твору та усіх його атрибутів за принципом герменевтичного кола.

За концепцією С. Шипа (2023) герменевтичний підхід є основним методологічним ресурсом мистецької герменевтики, у межах якої твори

мистецтва розглядаються та інтерпретуються через осмислення художніх знаків, їх семантичних властивостей, їх естетичний та емоційний функціонал та зміст відповідно до конкретних творів та образів (Шип, 2023).

Відповідно до культури виконавського фразування, то певні знаки також можуть бути в тексті: цезури, паузи, терміни уповільнення темпу, фермати тощо. Але їх виконання потребує розуміння контексту в цілісному розгортанні образу. Отже, цей етап супроводжується прямим або прихованим (латентним) процесом герменевтичного кола (Лі Жань, 2024, с. 49).

Узагальнюючи концептуальні та змістові кліше художньо-когнітивного та герменевтичного підходів, окреслимо актуальні педагогічні принципи методичного характеру, які будуть доцільні у застосуванні на другому етапі формування культури художньо-виконавського фразування.

Принципами, що відповідають зазначеним підходам, було обрано:

- Розширення набору художньо-виконавських засобів виразності відповідно до смислового контексту.
- Опора на смисловий контекст музичного фразування.
- Стимулювання розвитку художньо-образного мислення на основі розмаїття репертуару та накопичення образних репрезентацій.

Зазначені принципи застосовуються на другому – контекстно-орієнтованому етапі. «Якщо всю поетапність методологічної основи зіставити з герменевтичним колом, то цей етап є саме центральним, аналітичним, після якого настає новий, заключний, на якому розуміння та сприйняття образу набуває нових якостей, глибинного, осмисленого ставлення і здатності поділитися таким «новим баченням» з іншими» (Лі Жань, 2024, с. 50).

На третьому етапі – комунікативно-креативному – отриманні знання, сформовані уміння виконавського фразування, здатність застосувати практичні уміння відповідно до осмислення художньо-образного контексту твору об'єктивується під час пошуку та розробки творчих методів роботи над фразуванням. Варто уточнити, що розуміння «...феномену виконавського фразування, який дозволяє вести художньо-виконавський діалог/полілог із

слухачами та у випадку колективного музикування ансамблів-духовиків – між собою... виконавсько-художнє спілкування між інструменталістами ансамблю має вигляд імпровізації або «обміну» музично-виразових висловлювань за рахунок різного за змістом інтонування: питання, ствердження, роздум, оповідання, заклик, прохання тощо» (Лі Жань, 2024, с. 50).

Особлива виразність, навіть імітація в діалозі в сольному виконавстві – це майстерність інтонаційно портретувати діалог саме завдяки різноманітному тлумаченню кожної фрази. Така ансамблева гра сприймається як виконавство-полілог, а сольна гра – як імітація полілогу. Креативність тут стає суттєвим ресурсом інтерпретації образів. Виконавці проявляють креативність у виразності фразування також завдяки компенсаторних ресурсів, до яких можна віднести міміку, вираз обличчя, навіть гра очима, рухами тіла тощо. Але це доречно лише для гри на духових інструментах, зокрема, в ансамблевому музикуванні.

Отже, обираємо для останнього третього етапу – комунікативно-креативному – два наукових підходи, які між собою координуються: комунікативний та лінгвакультурний. Комунікативний підхід «...передбачає пряму комунікацію з приводу твору та обговорення щодо його виконавства, або опосередковане спілкування виконавця з композитором, між виконавцями із слухачем...» (Лі Жань, 2004, с. 50). Різний тип спілкування – прямий та опосередкований враховується під час «...пошуку оригінальних методів та формування здатності пояснити свої творчі ідеї, свої художні уявлення щодо ведення таких виконавських та вербальних діалогів» (Там саме).

Більш складним є виконавські комунікації, коли в основі фразування полягає координація з уявленим словом. Яке воно, яка має бути відповідь на проінтоноване питання, або треба навпаки, призвати до діалогу, до суперечливих станів та ставлень тощо. Це важливо, коли гра на духовому інструменті здатна «портретувати» розмову, оповідання, розповідь, речитатив, спів. «Для цього важливо враховувати лінгвакультурний підхід, оскільки

мовна компетентність, володіння рідною мовою виконавця може відрізнятися від «мовних аналогій», які властиві музичному тексту твору відповідно до походження композитора. Інколи фраза, що виконує, наприклад, саксофоніст, сприймається буквально як висловлення, а інколи, навпаки, як аудіальна картина звукового середовища, що подається за рахунок тембральних пошуків виконання фрази» (Лі Жань, 2024, с. 50).

З огляду на зазначене відповідно до підходів обрано такі принципи:

- Співставлення вербального та музично-виконавського фразування;
- Орієнтація на творчу винахідливість під час роботи над виконавським фразуванням в полілогічній/діалогічній проєкції (Лі Жань, 2024, с. 50).

Нагадаємо, що пропоновані підходи та принципи мали поетапне застосування. Разом з тим, визначено й наскрізний принцип: поєднання художнього, технічного та анатомо-фізіологічного в роботі над виконавським фразуванням у процесі гри на духових інструментах. Цей принцип є постійним, супроводжує усі етапи, оскільки музикант-виконавець на духових інструментах застосовує декілька власних фізіологічних ресурсів: дихання, легені, губні м'язи, руки, постава тощо. Весь комплекс є постійно задіяним та таким, що забезпечує технічну основу художньо-образного контенту твору, зокрема, в процесі роботи на виконавським фразуванням (Лі Жань, 2024, с. 50).

Лінгвакультурний підхід нерідко застосовують як методологічний базис вокальної методики (Антонюк, 2017), в процесі роботи над артикуляцією у фортепіанній педагогіки (Лу Чен, 2015). Разом з тим, гра на духових інструментах має яскраво виражену полікультурну основу для творчого виконання. Отже, це залежить від геокультурної належності твору, його стильової, етнічної відповідності, в межах яких мовний сегмент має певні відмінності. Якщо саксофон імітує джазовий вокал, то відповідно до цього й уявлений вокальний спів, що імітується має мати певне культурне

походження. На цьому заснована логіка застосування лінгвакультурного підходу.

2.2. Педагогічні умови формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва

Формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на духових інструментах є тривалим процесом, ефективність якого забезпечується відповідними педагогічними умовами. Аналіз наукових праць та практики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в класі духових інструментів дозволив виокремити такі: стимулювання осмисленого ставлення до вмінь виконавського фразування, цілеспрямоване засвоєння різноманітних форм і видів фразування в контексті еволюції стилів і жанрів, активізація методичної самоефективності у виконавському та освітньому процесах. Розробляючи методику, в основі якої покладено педагогічні умови, ми також орієнтувалися на етапи, але в контексті експериментальної роботи номінація етапів була дещо змінена, відповідно вже до методичного забезпечення впливу на той або той компонент. Відповідність була такою: етап вибору методології - мотиваційно-установочний, відповідно до нього етап методичного забезпечення співпадає: мотиваційно-установочний. Це зв'язано з функцією першого етапа, а саме установочною. Другий етап вибору методології – контекстно-орієнтований; натомість процес запровадження методи потребував набуття практичного досвіду. Отже, другий етап методики номіновано як практико-орієнтований. Третій етап вибору методології – комунікативно-креативний, натомість у методичному процесі на цьому етапі обрані підходи та принципи екстрапальовані в методичну площину та в самостійність діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Отже, третій етап методики було номіновано як самостійно-методичний.

Відповідно до завдання дослідження, обґрунтуємо доцільність вибору педагогічних умов.

У процесі вивчення наукових досліджень та практичної діяльності було встановлено, що без осмисленого ставлення до розвитку вмінь виконавського фразування не може бути досягнуто високого рівня культури виконавського фразування. Науковці зазначають, що осмислене ставлення до розвитку вмінь вимагає стимулювання з боку викладача. У загальному розумінні, стимулювання передбачає спонукання до дії певними засобами - переконанням, похвалою, нагородою (Ю.Приходько & В.Юрченко, 2020); В. Шапар також визначає стимулювання як спонукання, ефект якого опосередкований психікою людини, її поглядами, почуттями, настроєм, інтересами, прагненнями та ін. Основою стимулювання є стимул, який не є тотожним мотиву, проте іноді може на нього перетворюватися (Шапар, 2007, с. 508). На думку В. Синявського, О. Сергєєнкової стимулювання є причиною, поштовхом до дії, активної діяльності (навчальної, виконавської, інтерпретаційної тощо). Воно може стати мотивом, але у випадку переосмислення особистістю та відображення свідомістю. Тому, вважають учені, один і той самий стимул у різних людей може відповідати різним мотивам. Стимулювання підвищує ефективність діяльності «шляхом використання механізмів самоствердження, спілкування, емпатії, переконання та інших психологічних феноменів» (Синявський & Сергєєнкова, 2007, с. 297).

Ефективність діяльності залежить також від осмисленого ставлення до неї. Осмислення вважається складовою процесу мисленнєвої діяльності, що спрямовується на розкриття істотних ознак, рис, якостей, досліджуваного об'єкта із наступним визначенням умов і шляхів досягнення поставлених цілей. Воно передбачає «формулювання теоретичних понять, ідей, законів, теорій і закономірностей». Осмисленість виявляє наявність сенсу в сказаному або в діях. Осмисленість ґрунтується на логіці і служить виявленню цінного і важливого в досліджуваному об'єкті. Чим більше сенсу виявлено у вивченому або досліджуваному, тим осмисленішими є відповідні слова і дії, сприйняття та мислення. В осмисленому висловлюванні завжди є сенс, думка, ідея, ілюстрації, логічний висновок.

На основі осмислення створюється розуміння - мисленнєвий процес, спрямований не тільки на виявлення «істотних рис та якостей об'єктів навчального пізнання, а й установлення їхніх зв'язків з оточуючою дійсністю» (Варій, 2009; М'ясоїд, 2000). У навчальній практиці це проявляється у вигляді філософсько-естетичного осмислення мистецьких та освітніх явищ, стилів і жанрів, музичних творів та їх інтерпретацій. Зі сказаного випливає, що реалізація педагогічної умови стимулювання осмисленого ставлення до вмінь виконавського фразування вимагає активізації як музичного мислення, так і всіх мисленнєвих процесів.

Найбільш розгорнуто дане питання представлено в дисертаційному дослідженні Н. Мозгальнової «Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки». Наголошуючи, що музичне мислення передбачає глибоке розуміння змісту твору, знання законів його внутрішньої будови, особливостей музичної мови, засобів музичної виразності, інтонування та фразування, авторка визначає його як складний соціально та історично зумовлений функціональний комплекс музично-пізнавальних здібностей, які вимагають цілеспрямованого розвитку і забезпечують продуктивність музично-творчої діяльності вчителя (Мозгальова, 2002, с. 10).

На історичному контексті музичного мислення наголошується в статті Пан Феня «Тенденції розвитку музичного мислення», де зазначається, що музичне мислення «не тільки саме по собі є історією, але воно фактично втілюється в історії музики» (Пан Фень, 2022, с. 155). У статті розкрито відмінності між китайським та західноєвропейським музичним мисленням. Автор вважає, що китайське музичне мислення характеризується «синтезом», що означає вивчення проблеми в цілому, зосереджуючись на універсальному зв'язку з оточуючим світом. Західноєвропейське мислення характеризується «аналізом», який полягає в узагальненні та класифікації ознак за категоріями. Різниця в способі мислення, на думку дослідника, природньо призводить до різниці у

трактуванні китайських і західних музичних форм, ідей, художніх образів, засобів виразності (Пан Фень, 2022, с. 152).

Також автор відзначає й роль емоцій, які «будучи відправною точкою і опорою мислення, пронизують весь музичний процес від початку до кінця» (Пан Фень, 2022, с. 155). Не менш важливою в музичному мисленні є музична логіка, яку композитори обирають суб'єктивно, відповідно до особистих творчих задумів. На переконання вченого музичне мислення показує суть створення музики з моменту її народження. Воно потребує гострої інтуїції, багатой уяви, унікальних технік та нових композиторських конструкцій (Пан Фень, 2022, с.153). Дослідники відзначають, що в основі музичного мислення лежать психофізіологічні закономірності, характерні для мислення людини взагалі. Маючи рефлексивну природу, воно є аналітико-синтетичною діяльністю, що спрямована як на вивчення особливостей музичного твору, так і аналіз виконавських умінь і навичок (зокрема і фразувальних), завдяки яким уможливорюється розкриття його художньо-образного змісту.

Учені А.Грінченко та А.Мамікіна звертають увагу на пояснення М. Давидова щодо музичного мислення, як єдності «...авторського і виконавського мислення», яке в такому синтезі спрямоване на «...відтворення художнього образу у звучанні» (Давидов, 2004, с.36). Спираючись на думку Давидова, А. Грінченко та А. Мамікіна, зазначають, що «музично-виконавське мислення охоплює увесь комплекс виконавських завдань, які застосовуються в процесі осмислення та втілення художнього образу на інструменті» (Грінченко & Мамікіна, 2021, с. 110). Дослідниці також наголошують на інтегрованості музичного мислення з іншими психологічними процесами, зокрема: сприйняття сприяє отриманню звукової інформації для подальшого аналізу та узагальнення в процесі опрацювання музичного твору; уява – формуванню художньо-образних, смислових та слухових уявлень; увага – дозволяє концентруватися на вирішенні певних художніх і технічних завдань; пам'ять сприяє запам'ятовуванню та переробці інформації. Всі вони функціонально пов'язані між собою, розкривають як аналітичний так і художній контекст осмислення

музичного тексту, роблять його більш глибоким, змістовним і об'ємним (Грінченко & Мамікіна, 2021, с. 109).

На думку І. Єфремової і Л. Столярчук, музично-виконавське осмислення твору спирається на систему інтонаційно-сміслового розуміння музики та мистецькі знання і є більш високим етапом розвитку музичного мислення. Зокрема, під час виконання «процес створення інтерпретації набуває якості музичного висловлювання, стає частиною живого музичного спілкування». На цій основі «відбувається перехід нотних знаків у звукові інтонації, тобто музика матеріалізується, дістає смислової реалізації» (Єфремова & Столярчук, 2020, с. 86). Таким чином, у музичному виконанні поєднуються всі види музичного мислення, відбувається переосмислення музичного тексту, його змістового наповнення та виконавського втілення (темпового, динамічного, інтонаційно-фразувального) (Єфремова & Столярчук, 2020). Музично-виконавське осмислення твору має свідомий і цілеспрямований характер, що є результатом аналізу, порівняння, узагальнення в процесі вирішення завдань, пов'язаних з певною технічною або художньою потребою. Отже, можемо говорити про те, що осмислене ставлення до вмінь виконавського фразування передбачає оволодіння мисленнєвими операціями аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення з метою відповідного жанрово-стильового відображення музичного тексту. Зазначені операції постійно функціонують у музичному мистецтві. Вони використовуються в процесі вивчення та інтерпретації музичних творів, при виборі засобів музичної виразності, в роботі над диханням, інтонацією, динамікою, фразуванням. Погодимося із думкою вчених, що якщо музикант в процесі роботи над музичним твором здатний аналізувати та порівнювати «елементи музичної тканини – він розуміє, а розуміє – усвідомлює, відповідно, здатний грамотно опановувати текст і вдаватися до розкриття художнього образу» (Грінченко & Мамікіна, 2021, с. 109).

Розглянемо кожну операцію окремо. Так, піл час навчання гри на музичних інструментах використання операцій аналізу та синтезу допомагає майбутньому вчителю навчитися критично мислити, оцінювати якість та зміст музичного

тексту шляхом осмислення форми, гармонічного плану, засобів виразності. Використання узагальнення дає можливість систематизувати та використовувати набуті знання на практиці в навчальній та виконавській діяльності. Використання прийому порівняння активізує асоціативну сферу студентів, спонукає до пошуку цікавого інтерпретаційного рішення (інтонаційно-сміслового, артикуляційного, динамічного, темпового, фразувального). Що стосується останнього, дуже важливо в процесі навчання гри на духових інструментах навчити студентів рефлексивно осмислювати як власну виконавську інтерпретацію, так і дії, уміння і навички за допомогою яких вона створювалась. Не можна не погодитись з думкою А. Грінченко та А. Мамікіної, що рефлексивне осмислення виконавської інтерпретації є необхідною складовою професійної діяльності музиканта (Грінченко & Мамікіна, 2021). Рефлексивне осмислення є процесом розмірковування студента над тим, що і як відбувається в його свідомості, навчальній і виконавській діяльності. Рефлексивне осмислення є здатністю до активного пізнавального та перетворюючого впливу на себе. У контексті дослідження це означає, що рефлексивне осмислення культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає осмислене ставлення до набуття вмінь виконавського фразування, яке є особливим для кожного жанру та стилю. Кожен студент повинен знати сутність цих умінь, визначати методи та етапи їх розвитку, контролювати відчуття виконавського апарата (*дихання, губи*) та емоції з метою осмисленого ставлення до формування культури виконавського фразування.

Цінні відомості щодо означених умінь знаходимо в працях українських науковців та виконавців на духових інструментах – В. Апатського (1994), А. Карпяка (2016), Г. Марценюка (2017; 2018), О. Палаженка (2015; 2017) та ін. Учені відзначають, що їх набуття відбувається тільки в процесі виконавської діяльності. Також науковці відзначають роль викладача протягом всіх етапів підготовки виконавця на духових інструментах. Саме від викладача, на початковому етапі, залежить ставлення учнів до духового мистецтва, бажання

музикувати, сформованість різноманітних виконавських вмінь, зокрема і вмінь співпрацювати у колективі, наприклад в оркестрі або в ансамблі.

Осміслене ставлення до вмінь виконавського фразування вимагає чіткого розуміння таких понять як «уміння», «виконавські уміння», «вміння виконавського фразування». Словникові джерела трактують «уміння» як «спроможність що-небудь зробити» (Бусел, 2004, с. 440); «набутий досвід» (...), «здатність належно виконувати певні дії на основі доцільного використання набутих знань і навичок» (Гончаренко, 2007, с. 286). На переконання М. Варій, формування умінь здійснюється в процесі навчання. «Уміння виникає там, пише вчений, де знання певної справи поєднуються з вправністю виконання дії, з яких складається діяльність». Учений визначає уміння як «готовність виконувати певну діяльність, яка ґрунтується на знаннях і навичках» (Варій, 2007, с. 206). Науковці відзначають також таку важливу характеристику умінь як їх взаємовплив і взаємодія в процесі діяльності та освоєнні нового виду діяльності. Контроль над уміннями здійснює свідомість, тим самим підпорядковуючи діяльність поставленій меті. При чому, чим складнішими є вміння, тим більшою є роль свідомості (П. М'ясоїд, 2000).

Уміння є складовою будь-якої діяльності особистості. Їх розрізняють в залежності від змісту діяльності та потреб особистості. Рівень сформованості вмінь, на думку М. Варій, значною мірою залежить «від свідомого ставлення, готовності особистості до вироблення в собі необхідних вмінь, зацікавлення в кращому виконанні дій, пов'язаних із розв'язанням навчальних завдань» (Варій, 2007, с. 208). Вчений поділяє вміння на конструктивні, організаційно-технологічні та операційні. За класифікацією Р. Павелків, уміння поділяються на елементарні та уміння високого рівня. Він вважає, що елементарні уміння формуються під час отримання знань і є першим досвідом дій; уміння високого рівня формуються тільки після вироблення відповідних навичок (Павелків, 2009).

У педагогіці вміння поділяються на загальнонавчальні і спеціальні. Перші - необхідні для виконання будь-якої діяльності, другі віддзеркалюють

своєрідність діяльності як діяльності фахової. Уміння виконавського фразування належать до спеціальних виконавських умінь у галузі музичного мистецтва. На відміну від автоматизованих технічних навичок, уміння виконавського фразування вимагають активної інтелектуальної діяльності та підпорядковуються процесам мислення. Тому, тільки свідомий інтелектуальний контроль відрізняє уміння виконавців різного рівня. При цьому, чим складнішим є твір, який виконується, тим досконалішим повинен бути виконавський інструментарій, більшою майстерністю повинні відзначатися вміння. На переконання М. Давидова, коли виконавські уміння досягають найвищого рівня, можна говорити про виконавську майстерність (Давидов, 2004).

Науковці мистецької галузі вирізняють значну кількість умінь, необхідних майбутньому вчителю для успішного здійснення музично-педагогічної діяльності. Серед них: комунікативні вміння – забезпечують художньо-етичний і навчальний вплив на студентів (Л. Василевська-Скупа, 2014); музично-аналітичні вміння – сприяють логіко-конструктивному та пізнавально-інформаційному розвитку студентів (Т. Панасенко, 2001); уміння аналізувати музичні твори – сприяють визначенню жанрово-стильових ознак музичного твору, його художньо-виражальних засобів (Чжан Цзе, 2014); виконавські вміння – забезпечують різні види музично-виконавської діяльності та процес художньо-образного пізнання музичного твору (Л. Гусейнова, 2005).

Дослідники розглядають виконавські уміння з двох позицій: по-перше - як уміння здійснювати виконавську діяльність на будь-якому рівні; по-друге - як уміння вищого ґатунку, що характеризують справжніх майстрів музичного мистецтва. У цьому контексті доречною є думка І. Левицької та Т. Олійник, які висловлюють думку, що сутність музично-виконавської діяльності «...полягає не тільки в технічному відтворенні нотного тексту, а й у здатності передати емоційну й концептуальну глибину твору, втіливши в ньому особисте сприйняття виконавця» (Левицька, Олійник, 2025, с. 22).

З огляду на підготовку вчителів музичного мистецтва, нам імponує визначення О. Палаженка, який визначає виконавські уміння як «здатність

конкретної особистості керувати певною системою розумових і практичних дій, що формуються завдяки знанням, умінням та дозволяють успішно виконувати музичні твори» (Палаженко, 2017, с. 204).

Відповідно до будови виконавського апарату, науковці поділяють виконавські уміння духовиків на три групи: виконавські уміння дихального апарату (базуються на правильній подачі повітря у резонуючі частини інструменту, що забезпечує видобування звуку відповідної якості); виконавські уміння амбушуру (забезпечують звукоутворення або прямо в мундштук - флейта та мідні духові інструменти, або за допомогою тростини - дерев'яні духові інструменти; виконавські уміння пальцевого апарату (включають координовані дії пальців, при грі на тромбоні – всієї руки). Зазначимо, що стосується духових інструментів, то виконавські уміння є досить різноманітними. Вони є спільними як для гри на всіх духових інструментах, так і унікальними для кожного, пов'язаними зі специфікою утворення звуку. Зазначимо, що тільки високий рівень сформованості виконавських умінь дозволить студентам повністю контролювати звучання, фразування, динаміку, завчасно уникаючи можливих недоліків.

Формування у майбутніх учителів музичного мистецтва вмінь виконавського фразування вимагає осмисленого ставлення до самого виконавства як історично сформованого явища культури. Українські науковці трактують виконавство як своєрідну частину музичної творчості; важливу складову музичного мистецтва; музичний факт, який раніше був розчинений в історичному часі, а сьогодні став доступним для вивчення завдяки «зупиняючому час» звукозапису (Н.Кашкадамова, 1998); цілісне утворення творчої духовної практики, що забезпечує звукообразну реалізацію музичного тексту засобом музично-творчої діяльності виконавця, його виконавської майстерності, музично-комунікативної взаємодії всіх учасників музично-виконавського процесу» (Глушук, 2016, с. 90). Відповідно, виконавським процесом можна вважати творче осмислення і відображення в живому

одухотвореному звучанні інтерпретаторського уявлення про художньо-образний задум композитора (Мозгальова, 2011, с. 56).

На переконання С. Барвік, інструментальне виконавство вимагає активізації всього комплексу психофізіологічних властивостей, адже «залучається нервова, психічна, інтелектуальна, емоційна та волюва сфери особистості», що дозволяє проявитись усій багатогранності її духовного світу (Барвік, 2013, с. 279).

Наявність умінь виконавського фразування необхідна майбутньому вчителю музичного мистецтва для тлумачення і звукової реалізації нотного тексту. Важливу роль відіграє й емоційна складова, без якої неможливе виразне фразування і якісне виконання твору. Попри значні індивідуальні можливості виконавців, уміння виконавського фразування повинні відповідати вимогам даного композиторського тексту, з урахуванням специфіки певної історичної епохи, жанрово-стильових особливостей музикування (сольного, колективного).

Сформованість умінь виконавського фразування передбачає наявність двох взаємозалежних складових: технічної і художньої, які синтезуються музикантом під час інтерпретації нотного тексту. Технічні уміння виконавця на духових інструментах передбачають різноманітні прийоми і способи гри на інструменті, вимагають точності, швидкості, раціональності музично-ігрових дій, інтонаційної чистоти звукоутворення, володіння вібрато, темпо-ритмічну стійкість, фізичну витривалість, тощо (Закопєць, 2018).

До художніх умінь, Л. Опарик відносить виразність фразування та артикуляції, динамічну гнучкість, різноплановість тембрального забарвлення звуку, уміння сенсорної комунікації (міміка, манера рухатись) (Опарик, 2007). Реалізація цих умінь забезпечує презентацію музичних творів слухачам як змістовно-емоційних «повідомлень». Завдяки умінням виконавського фразування відбувається одухотворення техніки, створюються яскраві музичні образи, що викликають емоційний відгук у слухачів.

Аналіз наукових праць засвідчив, що вимоги до умінь виконавського фразування різняться залежно від духового інструменту, від епохи написання

твору та певного стильового напрямку. Це пов'язано з тим, що у процесі історичного розвитку змінювались способи гри на духових інструментах, з'являлись нові методики, підвищувались вимоги до звукоутворення, що відповідно відображалось на розумінні даних умінь. Проте загальним критерієм завжди залишалась доцільність.

Практика навчання в класі духових інструментів показала, що набуття вмінь виконавського фразування може здійснюватися різними шляхами, наприклад: при наслідуванні еталонних зразків, чітко закарбованим в пам'яті виконавським прикладам, шляхом багатьох спроб і помилок, але завжди в навчальній діяльності або виконавській практиці. Для осмисленого вироблення вмінь виконавського фразування характерним є поступовий перехід «від роботи під керівництвом викладача до роботи самостійної, з великою часткою розумової діяльності» (Чжан Цзе, 2014, с. 12). Сформованість умінь виконавського фразування дозволить майбутньому вчителю відкривати нові змістові аспекти «художньої образності музичних творів, тембрально-звукових характеристик, семантики тощо» (Чжан Цзе, 2014, с. 9). Цей процес корегується свідомістю студента та здійснюється поступово: від чуттєво-цілісного сприйняття «музичної інформації шляхом аналізу, синтезу та узагальнення до сценічного втілення художнього задуму музичного твору» (Чжан Цзе, 2014, с. 9).

Означене в цілісній системі формування культури виконавського фразування передбачає створення спеціальної умови на першому етапі, мотиваційно-установочному етапі, на якому через осмислення феномену виконавського фразування, його значущості та потреби у сформованості певних умінь, виникає мотивація якісного, виразного виконання твору. Отже, відповідно до першого етапу застосовано педагогічну умову: *стимулювання осмисленого ставлення до вмінь виконавського фразування, яка впливає на компонент: «мотивація художньо-технічної досконалості»*. Умова мала реалізуватися завдяки різним інноваційним формам, зокрема колективному проведенню індивідуальних занять, завданням на слуховий аналіз смислового інтонування фрази. Передбачено застосування методу «інтерпретація-сприйняття».

На другому етапі – *практико-орієнтованому* – було запроваджено педагогічну умову – *цілеспрямоване засвоєння майбутніми вчителями музичного мистецтва різноманітних форм і видів фразування в контексті еволюції музичних стилів і жанрів*. Дана умова безпосередньо пов'язана з попередньою умовою, адже набуття навичок музичного фразування є дуже відповідальним етапом у процесі навчання гри на духових інструментах і передбачає ознайомлення з усіма стилями і жанрами, та відповідними ним формами і видами фразування, що на сьогодні існують в музичній практиці. Будучи методом «художньо-змістового виділення в музичному тексті уривків, мотивів і періодів», фразування «спрямовується на досягнення найвиразнішої подачі мелодійної концепції, розкриття художньо-образного змісту твору» (Chodkowski, 1995).

У науковій літературі фразуванням називають «мистецтво усвідомленої виразної структуризації музичної думки». Воно передбачає відокремлення однієї музичної думки від іншої, визначення кульмінації в кожному мотиві, фразі, реченні, що значно розширить можливості музичного висловлювання, дозволить послідовно розкривати жанрово-стильові особливості музичних творів твору.

При роботі над фразуванням у музичному творі необхідно ретельно вивчити будову мелодії та засоби її викладення, які безпосередньо впливають на способи дихання та вибір прийомів видобування звуків на духових інструментах. Механічне перенесення цих прийомів з одного інструменту на інший може призвести до неточного відтворення композиторського задуму, заважатиме виразному виконанню музичних фраз (Буць, 2007, с. 27).

Говорячи про майбутніх вчителів музичного мистецтва, тобто тих хто вже набув певного рівня виконавської майстерності, можемо говорити про індивідуальне фразування, яке за визначенням Ю. Юцевича трактується як «елемент стилю музиканта, пов'язаний з характером особистості виконавця та манерою його співу або гри» (Юцевич, 2003, с. 295). Відповідно до нашого дослідження, під індивідуальним фразуванням розуміємо складову

виконавського стилю музиканта, що пов'язана з його здібностями, характером сприйняття та манерою гри на духових інструментах.

На культуру виконавського фразування впливає володіння студентами різними видами і формами артикуляції, яка є одним із важливих засобів музичної виразності. Музично-теоретична наука визначає артикуляцію як спосіб виконання звуків під час гри на музичному інструменті, який в нотописі передається словами або графічними позначками (лігами, крапками, рисками тощо) (Юцевич, 2003, с. 16); «художньо мотивована взаємодія поділу та об'єднання елементів музичної тканини, що реалізовується у звучанні музичного інструмента або голосу відповідними засобами виконавської техніки» (Дорохін, 2013, с. 12). І якщо фразування вважають мистецтвом усвідомленої виразної структуризації музичної думки, то артикуляція є тим засобом, за допомогою якого це можливо досягнути. Не можна не погодитись з думкою Х. Рімана, який вважає, що фразуючи, ми усвідомлюємо особливості відтворення музичної думки, а артикулюючи ми лише демонструємо певний технічний спосіб її реалізації у звучанні (Riemann, 1890).

Взагалі, протягом XX століття між науковцями (Х. Ріман, Т. Маттей, А. Ковелло та ін. (Riemann, 1890; Matthay, 1932; Coviello, 1936) точилися суперечки щодо ролі артикуляції у виразності фразування. Так, Х. Ріман відзначає усвідомлений, інтелектуальний характер фразування та технічний аспект артикуляції. Т. Маттей і А. Ковелло, навпаки, логічності і структурованості фразування протиставляють виразну роль артикуляції у відтворенні художнього образу. На наш погляд, фразування буде переконливим, якщо мелодійна лінія, оздоблена подібними або різними артикуляційними прийомами, сприймається як єдине ціле. Артикуляція вважається виразною, якщо музичні фрази виконуються відповідно до авторського задуму і кожному звуку відповідає певний вид артикуляції, який зв'язує або роз'єднує їх.

Розглянемо функції артикуляції, які необхідно враховувати при формуванні у майбутніх учителів музичного мистецтва культури виконавського фразування. Так, агогічна функція передбачає вивчення особливостей музичного

синтаксису (значення та виразність виконання різноманітних фраз, інтонацій), динамічна – впливає на рівень цезурності та виразності фразування, ритмічна – сприяє виявленню та підкресленню особливостей ритмічної структури музичного фразування; темпова – визначає особливості виконання тих або інших виконавських прийомів у відповідному темпі з метою виразного фразування; акцентувальна – передбачає підкреслення як окремих долей такта, так і певної послідовності звуків у фразі; акустична – діє відповідно до акустичних особливостей приміщення, в якому виконуються музичні твори, що потребує у виконавців на духових інструментах різного способу артикулювання. Отже, оволодіння різними видами артикуляції та урахування її функцій є важливою складовою формування культури виконавського фразування.

Також вчені (К. Біла, Я. Горбаль, І. Тукова та ін.) наголошують на важливості жанрово-стильового контексту культури виконавського фразування. Відзначимо, що музичний жанр є багатозначним поняттям, яке набуло різноаспектних трактувань та класифікацій. Найбільш повне трактування жанру знаходимо у дисертаційному дослідженні І. Тукової, яка розглядає жанр як цілісну систему на функційному та семантично-композиційному рівнях. Перший рівень, пов'язаний з позамузичними факторами, що вплинули на «виникнення й побутування конкретного жанру». Другий рівень, семантично-композиційний, презентує специфічні риси жанру, котрі сформувалися в час його розквіту. Вони складають жанрову основу, яка в подальшому стає «базою для його численних метаморфоз-варіантів» (Тукова, 2003, с. 5-6). Авторка вважає, що протягом ХХ століття жанр позбавляється типологічної стійкості. Він набуває таких рис як відкритість, дифузність, що спричиняє відмову від «строгої ієрархії жанрових засобів, які склались в рамках класико-романтичного канону» (Тукова, 2003, с. 5-6).

З цих позицій цікавою є робота К. Білої, присвячена вивченню жанрово-стильової моделі концертів для духових інструментів Л. Колодуба (Біла, 2011). В ній авторка наголошує на постійному оновленні категорій стиль і жанр, відзначає поліваріантність їх тлумачень та наявність різних класифікацій (Біла,

2011, с. 7). Аналізуючи музикознавчі концепції жанрових начал, дослідниця виявляє їх закономірність у вигляді тріади «звукотображальність – звуковиражальність – звукоумоглядність», що дозволяє конкретизувати «стильову приналежність жанру до певної мистецької доби, композиторської школи, творчості митця», що в свою чергу «характеризує притаманну певному жанру відповідну систему виразових засобів» (Біла, 2011, с. 8).

Українські та зарубіжні музикознавці (К. Біла, Л. Кияновська, І. Коханик, Лу Гелін, Ма Сіньюань, В. Москаленко, С. Шип, У Юйян та ін.) розглядають жанр як своєрідну модель, «за якою створюється твір» (Біла, 2011, с.7). Взаємозумовленість жанру та стилю, на думку К. Білої, дає можливість говорити про жанрово-стильову модель як універсальну систему, «що відображає комплекс виразових засобів притаманних тому чи іншому жанру» з відповідною «приналежністю до певного стилю» (Біла, 2011, с. 9). При цьому, жанр виступає як певна стала категорія і набуває значення канону.

На переконання китайської дослідниці У Юйян, жанрова система нормує та формує стиль, підпорядковуючи собі різні стильові прояви (У Юйян, 2023, с. 39). Проте, виразними стильовими якостями, на думку вченої, жанри починають відрізнятися лише тоді, коли входять до «стильового простору музики, досить вільного у художньо-предметному виборі, у порівнянні з жанровою нормативністю». Авторка наголошує на тому, що жанровій музичній системі протистоїть стильова система, яка одночасно взаємодіє з нею. У сукупності вони утворюють «мета-систему музичного мислення», яка для кожної історичної доби та кожного автора «розкривається у конкретному індивідуалізованому контексті й значенні» (У Юйян, 2023, с. 32).

Аналізуючи взаємозумовленість жанру і стилю, авторка робить висновок про те, що саме стиль відображає естетично-осмислене ставлення «до минулого та наявного досвіду музичного мислення», в зв'язку з чим він виконує «функцію оцінного узагальнення, асимілюючи певні жанрові прояви та надаючи їм нового смислового та художньо-образного тлумачення» (У Юйян, 2023, с. 41). І. Коханик підтримує цю думку, зазначаючи, що стиль формує особистість, яка

вбирає в себе характерні риси різних епох і напрямів. Досліджуючи стиль у межах певного історичного періоду, він наголошує на його багатогранності, яка включає художнє мислення, естетичні принципи шкіл і течій того часу, що проявляються в різноманітних індивідуальних творчих концепціях, а також у культурному та мистецькому житті суспільства. Проте, сьогодні, зазначає вчений, стильові новації в музичному мистецтві реалізуються скоріше на концептуальному рівні, «ніж на рівні індивідуалізації мовно-виразових засобів» (Коханик, 2002, с. 45).

На творчому аспекті музичного стилю наголошує В. Москаленко. Взявши за основу критерій інтерпретування, вчений трактує його як психологічно зумовлену особливість музичного мислення, що вимагає відповідної організації музичної мови в процесі створення, інтерпретації та виконання музичного твору (Москаленко, 1998, с. 88).

Розглядаючи жанрово-стильовий аспект культури виконавського фразування не можна оминути питання виконавської лексикографії, яка включає специфічні композиторські позначки та вимоги. Залежність виконавської концепції музичного тексту (артикуляції, динаміки, агогіки, фразування) від його стилістичної приналежності однаковою мірою відображає і волю композитора, і наміри інтерпретатора. Зазначимо, що на перших етапах розвитку виконавського мистецтва присутність у нотному тексті виконавських вказівок була не обов'язковою, адже автор музики та виконавець були однією особою. Крім того, в часи бароко та раннього класицизму музичні жанри були достатньо усталеними та зрозумілими, в зв'язку з чим проблем з розумінням і виконанням музичного тексту майже не виникало.

З часом, функції композитора і виконавця розмежовуються, творчі амбіції виконавців підвищуються, оскільки тепер він «не тільки завершує процес презентації музичного твору, а й надає йому нових смислових значень» (У Юйян, 2023). У романтичну добу музичні твори набувають жанрової і структурно-текстової завершеності, особливого статусу набувають виразові прийоми виконання музики - агогічні, метроритмічні, динамічні, артикуляційні,

підвищується значимість виконавського фразування. Формується новий тип виконавця-інтерпретатора, а відповідно і численність звукової презентації музичних творів з посиленням «стильовим імпульсом музичної творчості». В цей період досить широкою є й множинність виконавських прийомів, які визначаються загальною концепцією твору, що може змінюватися в залежності від стилю виконання (за О. Самойленко) (У Юйян, 2023, с. 49).

Розглянемо основні музичні жанри в яких працювали композитори, створюючи музику для духових інструментів. В добу бароко композитори писали переважно в танцювальних жанрах - павана, гальярда, алеманда, куранта, з використанням великої кількості прикрас, які часто виконувались у вигляді імпровізацій. Поява чистого інструментального стилю, що відрізнявся від вокального, сприяла популяризації жанру сюїти, які писались як для окремих інструментів, так і камерних ансамблів. Для інструментальної сюїти характерна яскрава зображальність, зв'язок з піснею або танцем. До складу сюїт могли входити менуети, марші, гавоти чи інші танці. Наприкінці XIX сторіччя композитори (Ж. Бізе, Е. Гріга та ін.) створюють програмні сюїти, які зі старовинними сюїтами не мали нічого спільного.

Досить поширеним серед творів для духових інструментів є жанр фантазії, джерелом виникнення якої вважається імпровізація. Фантазія виникає як різновид інструментальної музики на початку XVI століття і є подібною до токати та річкару. У XVIII столітті вона уподібнюється до сонатини, а в XIX столітті – набуває ознак поеми, відходить від чітких та впорядкованих сонатних форм, заглиблюючись у програмність і монотематизм. Для фантазії XX-XXI століття характерна різноманітність жанрових модифікацій, наприклад соната-фантазія, вальс-фантазія, фантазія-експромт А. Жоліве, фантазія-бурлеска. Основною жанровою рисою цих фантазій є індивідуальна, контрастна, імпровізаційно-спонтанна форма з наскрізним розвитком. Характерним є запозичення тем з творів інших композиторів і використання фольклорного матеріалу. У дослідження Г. Олексів виділено основні ознаки фантазій сучасного періоду, зокрема: значна кількість розділів, їх розімкненість і необов'язкова

повторність, «наявність виразних цезур між розділами у вигляді пауз, фермат тощо», використання в якості «зв'язків між розділами пасажів, трелів, імпровізаційних речитативів, прохідних звуків», а також «строкатий музичний матеріал, контрастність образів, тем, тональностей, темпів, метро-ритму, фактури тощо, калейдоскопічність як принцип розвитку» (Олексів, 2021, с. 101).

Значну кількість творів для духових інструментів складають сонати, спочатку старовинні, що носили танцювальний характер, а згодом і класичні які стали самостійним музичним жанром. В останніх «традиційні основи формотворення поєдналися з новаціями (в тому числі і джазовими) в галузі музичної мови» і специфічними виконавськими можливостями духових інструментів (прийоми звуковидобування, темброві якості, техніка). Головною особливістю більшості сонат для духових інструментів кінця XIX – початку XX століття є збереження класико-романтичних традицій у формі та змістовому наповненні. За визначенням Я. Горбалья, стиль цих сонат ґрунтується на тональному мисленні, «в структурі переважає три- або чотири частинна модель циклу, з сонатною формою у першій частині», в якій акумульовано драматургію і композицію всієї сонати (Горбаль, 2020, с.188). Також зберігаються й інші універсальні жанру сонати, а саме: тематично-образне протиставлення головних тем в експозиції, мотивно-тематичні принципи розвитку, тональний контраст, який нівелюється в репризі.

На прикладі сонати для саксофона П. Крестона, Я. Горбаль робить висновок про те, що протягом тривалого часу у жанрі сонати «консервативно зберігалися всі ті особливості, що склалися на попередніх етапах еволюції музичного мислення» (Горбаль, 2020, с. 188).

Розглядаючи особливості розвитку жанру сонати для духових інструментів, О. Андріянова зазначає, що «сонатний цикл виявився надзвичайно гнучкою формою», що вміщує різнохарактерний зміст і може «піддаватися різноманітним трансформаціям». При усій її складності, - зазначає вчена, - будучи стрункою і стійкою, сонатна форма, «переживши всілякі модифікації, залишилася актуальною і популярною у творчості композиторів XX-XXI століть»

(Андріянова, 2024, с. 45). На прикладі сонат Ф. Пуленка (10 для різних духових інструментів) авторка доводить, що у творах сонатного жанру найбільш яскраво і переконливо простежується «еволюція творчого мислення композитора, формування його неповторного індивідуального стилю, особливості музичного тематизму та жанрових модифікацій» (Андріянова, 2024, с. 45).

Досить поширеним серед творів для духових інструментів є жанр концерту. За час існування жанр концерту зазнав багато перетворень як в плані формотворення, виразових засобів, техніки виконання, так і змісту. В жанрі інструментального концерту умовно виділяють п'ять типів: старовинний, класичний, романтичний концерт, концерт XX століття та концерт епохи постмодерну. Проте, на думку Г. Стахевич, еволюція жанру, встановлення його стилістичних ознак відбувалось у період від старовинного до романтичного концерту. У XX столітті жанр концерту продовжує розвиватись, посилюється, перш за все, його концертна складова. По-друге, він набирає «жанрового потенціалу» симфонії, стає більш масштабним за формою та філософським за змістом. Також на розвиток концертного жанру вплинула «камернізація жанрів», яка була характерною для початку минулого століття. Вона зумовила звернення до форм і принципів музики бароко, що «осучаснюються» і переосмислюються в контексті нових образів і змісту, оновленого духового інструментарію, прийомів гри та засобів виразності (Тукова, 2003, с. 5-6).

До жанру концерту для духових інструментів композитори також звертались протягом декількох століть. Його популярність у XIX столітті зумовлювалась активним розвитком і удосконаленням духових інструментів, яскравістю та деякою театральністю самого жанру, а також прагненням композиторів експериментувати з новими технічними та стилістичними прийомами, зображальністю та звуковидобуванням (Стахевич, 2018, с. 87). Дослідники відмічають в них збереження класико-романтичних норм, що проявляється у класичній побудові циклу, музичній мові, принципах драматургії і формотворення. Деякі розглядають концерт для духових інструментів як

особливий жанр (А. Муха), своєрідне цілісне явище (Ян Чжуй), умовно самодостатню жанрову галузь (І. Палійчук).

Розвиток українського концерту для духових інструментів носить синтезуючий характер і має широкий жанровий спектр. Узагальнюючи «досягнення попередніх періодів і тих нових тенденцій, що виникли в українській музиці останнього двадцятиліття», вітчизняний концерт, на думку І. Палійчук, демонструє нову «якість лірики, різні форми жанрового синтезу, багатоманітність композиторських технік та яскраву індивідуалізація художніх рішень» (Палійчук, 2007). Як своєрідний «наджанр», вона виокремлює, концерти для дерев'яних та концерти для мідних духових інструментів, які мають як відмінні так і спільні риси.

В китайській музиці розвиток жанру концерту для духових інструментів відбувався протягом XX та XXI століть. В цей час європейська традиція міцно затвердилась в китайській інструментальній музиці. За визначенням Ян Чжеюй, концертні жанри та форми розвивались паралельно із удосконаленням національних духових інструментів, становленням концертної діяльності в традиційному розумінні; композитори «спирались на здобутки європейських класиків», використовуючи відповідні ладо-гармонічні та динаміко-виражальні засоби (Ян Чжеюй, 2022, с. 133). В жанрі концерту китайські композитори широко використовують класичні та автентичні інструменти, відтворюють елементи народної музики за допомогою сучасних прийомів духового виконавства (Ян Чжеюй, 2022, с.132).

Важливим для дослідження культури виконавського фразування став проведений авторкою історичний аналіз явища концертування, значну роль в якому відіграли представники духового мистецтва із власною «специфікою ігрового начала». Серед основних принципів автор виокремлює «наявність одного чи кількох солістів, ансамблеву діалогічність (соліст – оркестр), принцип контрасту, які стали основою таких жанрів для духових інструментів як «сольний концерт, концертіно, концерто-гроссо, симфонія-концертанте, концертштюк».

Цікавим є твердження Лі Янг, що формування особливого китайського стилю пов'язано з відтворенням особливостей етнічної музичної культури, використанням різноманітних фольклорних джерел, що визначає «пріоритети жанрів в музиці для духових інструментів – концерт, варіації, обробка народні пісні» (Liu Yang, 2020, с. 305).

Підсумовуючи сказане, визначимо жанрові передумови культури виконавського фразування, а саме: розширення часових і просторових границь звучання (повна, гучна динаміка, контрасти), розширення виконавських прийомів (технічних, агогічних, фразувальних, фактурних (поява специфічних розділових знаків, «пунктуації»), превалювання стильового начала на композиційному рівні (тематичні побудови, образ, сюжетність) (У Юйян, 2023, с. 57). Тому, саме на жанровий стиль необхідно орієнтуватися викладачам в процесі навчання гри на духових інструментах, зокрема при виборі навчального репертуару та формуванні культури виконавського фразування.

Усе зазначене склало змістовий ґрунт запровадження другої педагогічної умови, тоді, як методичним ґрунтом стали методи: звукова анкета після музичного ознайомлення з репертуаром (онлайн, YouTube), ознайомлення з репертуаром конкурсів і фестивалів; репертурна скарбничка «стиль/жанр».

На третьому етапі, який у контексті методики був номінований як *самостійно-методичний* – запроваджується педагогічна умова *активізація методичної самоефективності у виконавському та освітньому процесах*. Вона цілеспрямовано впливає на компонент: «художньо-комунікативний контент творчо-виконавської та педагогічної інтерпретації музичних творів для духових інструментів (соло, ансамбль)». Задля цього пропонувалися методи: «навчаю сам себе»; «уявні помилки трактування»; «артикуляційні візерунки», виконавського діалогу-імпровізації; тембрального «розфарбування».

Розкриємо докладно сутність самостійно-методичного етапу та відповідної до нього умови.

У вітчизняній мистецькій освіті на основі теоретичних напрацювань і практичного досвіду багатьох поколінь музикантів склалася система підготовки вчителів музичного мистецтва, яка продемонструвала високу ефективність. Складовими цієї системи є заклади початкової, середньої і вищої мистецької освіти. У формуванні методичної самоефективності роль двох останніх є надзвичайно важливою, оскільки саме в них закладаються основи виконавського і методичного розвитку майбутніх вчителів музичного мистецтва. Без прищеплення студентам знань з методики навчання гри на духових інструментах унеможливується їх подальший шлях у педагогічну і виконавську діяльність. Різноманітність класів духових інструментів у закладах початкової мистецької освіти, інтерес дітей до гри на духових інструментах потребує від педагога гарної методичної оснащеності та володіння базовими виконавськими компетентностями при навчанні гри на будь-якому духовому інструменті. Загальновизнаною є роль особистості педагога на перших етапах навчання гри на духових інструментах. Саме від нього залежить успішність оволодіння інструментом, ставлення учнів до занять, подальший виконавський розвиток. Тому у закладах вищої мистецької освіти потрібно створити умови для актуалізації методичної самоефективності студентів у виконавському та освітньому процесах.

У науковій літературі самоефективність розглядається як основна детермінанта людської поведінки, що проявляється у впевненості виконувати певні дії з отриманням почуття задоволеності собою та поваги оточуючих (.....). Будучи продуктом процесу власного переконання, самоефективність формується на основі безпосереднього та опосередкованого досвіду, опрацювання різних інформаційних джерел, емоційного та фізичного стану людини.

У статті О. Вовк «Самоефективність: сутність, структура та особливості розвитку в студентському віці» (2010) зазначається, що самоефективність не є сталим поняттям, тобто таким, що назавжди визначає систему ціннісних орієнтацій особистості. Вона змінюється залежно від ситуації, умінь, необхідних

для різних видів діяльності, від того, що ми думаємо про власні здібності та здібності інших, особливо якщо ми вважаємо їх більш вдалим.

Учена відзначає велике значення самоефективності у студентський період життя, коли «віра у власну ефективність та спроможність полегшує адаптацію до нових вимог вищого навчального закладу, сприяє розкриттю здібностей та можливостей студента, підвищує його активність, наполегливість, допомагає долати труднощі та досягати поставлених цілей» (Вовк, 2010). Проте, рівень самоефективності залежить ще від впевненості та віри в себе, від волевих якостей.

До основних компонентів самоефективності авторка відносить когнітивний, емоційний та поведінковий. З огляду на предмет нашого дослідження, можемо говорити, що когнітивний – відображує уявлення студента про власну навчальну, виконавську та методичну ефективність; проявляється в навчальних, дослідницьких та виконавських здібностях, включаючи академічні досягнення; емоційний – виражається в емоційному ставленні студента до власної методичної ефективності (наприклад, низька самоефективність супроводжується стурбованістю, песимістичними думками та низькою самооцінкою щодо методичної вправності; висока самоефективність навпаки – впевненістю у власних педагогічних можливостях, адекватною самооцінкою, самоповагою); поведінковий – впливає на ефективність виконавської та педагогічної діяльності та процес прийняття рішень.

Серед видів самоефективності дослідники виокремлюють професійну самоефективність. Вона є частиною професійної «Я-концепції» і розглядається як переконаність у власній здатності успішно виконувати завдання, пов'язані з професійною діяльністю. Також її визначають як суттєву кореляту таких показників, як: кар'єра, залученість та задоволення діяльністю, продуктивність діяльності тощо. У своїх роботах дослідники (В. Кобець (2012), О. Креденцер (2023), Р. Сімко (2011)) виокремлюють головні ознаки та характеристики професійної діяльності, продуктивність яких залежить від рівня самоефективності особистості. Важливими складниками професійної

самоефективності, на їх думку є ті, що сприяють досягненню успішності у виконанні професійних дій.

За визначенням О. Креденцер, самоефективність є системою «суб'єктивних уявлень про здатність успішно діяти в конкретних ситуаціях». Вона носить оцінювальний характер, «забезпечує регуляцію дій, спрямованих на досягнення певних цілей» та «формування суджень щодо здатності успішно вирішувати поставлені завдання» (Креденцер, 2023, с. 53-54). Цієї ж думки дотримується В. Кобець, який визначає самоефективність як самооцінювальну характеристику готовності до професійної діяльності (Кобець, 2012). До складових професійної самоефективності автор відносить інтерес до обраної професії, прагнення досягти успіху, самоуправління та самоконтроль, переконаність у власній самоефективності. Р. Сімко акцентує увагу на комунікативній складовій професійної самоефективності. Автор вважає, що самоефективність напрямку залежить від самооцінки комунікативної готовності фахівця до професійної діяльності і передбачає узгодженість досвіду спілкування із наявною здатністю до комунікації з іншими. На думку вченої, це говорить про соціальну адаптованість фахівця, його здатність контактувати з іншими, впевненість у собі (Сімко, 2011).

Аналіз наукових праць засвідчив, що дослідники виділяють комунікативну, діяльнісну та особистісну самоефективність педагога. В контексті підготовки вчителів музичного мистецтва комунікативна самоефективність включає уявлення про власний комунікативний потенціал і досвід, який дозволяє бути компетентним у педагогічному спілкуванні; у поєднанні з впевненістю це допоможе вирішувати складні методичні завдання, нестандартні комунікативні ситуації. Діяльнісна самоефективність включає уявлення про методичні знання, вміння, навички, необхідні для ефективного володіння освітніми технологіями, та впевненість у їх продуктивному використанні в процесі педагогічної діяльності. Особистісна самоефективність поєднує уявлення про наявні професійно важливі якості та впевненість в їх актуалізації та кваліфікованому використанні в процесі методичної діяльності.

На переконання О. Вовк, особистісна самоефективність є професійно цінною «метаякістю», яка виникає на основі сформованого комплексу професійних якостей (Вовк, 2010). У студентів вона починає формуватися в процесі навчання гри на духових інструментах на всіх етапах вузівської підготовки, по мірі включення в різні види діяльності, за умови поступового накопичення власного методичного досвіду під час педагогічної практики. У процесі навчання у закладах вищої освіти висока самоефективність, сприятиме активізації інтелектуальних, творчих і виконавських можливостей майбутніх вчителів музичного мистецтва (студентів, становленню їх методичних поглядів і переконань, впиватиме на формування позитивної Я-концепції, в основі якої ідеї досягнення «ідеального Я». Зарубіжні дослідники Р. Бернс, А. Маслоу та К. Роджерс, вивчаючи питання самоактуалізації особистості - як рух до повної реалізації власних можливостей, відзначали значення позитивних уявлень для професійного розвитку. Учені вважали Я-концепцію динамічною системою уявлень особистості про саму себе, до якої входять усвідомлення своїх інтелектуальних, творчих і фізичних властивостей, самооцінка, вплив зовнішніх факторів. Аналізуючи розбіжності реальних бажань і можливостей людини з її «ідеальними» уявленнями, К. Роджерс, звертає увагу на особливий стан, який називає «умови престижу» і який спрямований на формування нового, адекватного особистісного бачення, що стане основою позитивного ставлення та віри у себе (Ismail & Tekke, 2015).

У науковій літературі мистецького напрямку дослідники розглядають декілька видів самоефективності. Так, Т. Кремешна розглядає педагогічну самоефективність майбутніх учителів музики як інтегративне утворення, що відображає впевненість педагога у власній професійній компетентності, здатність «...продуктивно здійснювати педагогічну діяльність, обираючи засоби педагогічного впливу, що забезпечують успішне досягнення поставлених навчально-виховних цілей» (Кремешна, 2017, с. 134). Факторами, що впливають на рівень педагогічної самоефективності вчена визначає досвід минулих успіхів та невдач, аналіз досягнень колег, емоційний стан і вербальне переконання.

Важливим є виділення вченою етапів оволодіння педагогічною самоефективністю. На першому – відбувається пізнання себе як майбутнього вчителя музики, вивчення своїх здібностей, цінностей, мотивів. На другому – відбувається самооцінка власних особистісних та професійних якостей засобом порівняння з еталонним зразком та іншими студентами. Третій етап – це саморегуляція, що полягає у подоланні розбіжностей між досягненнями та ціллю, яку поставив студент перед собою з метою визначення нових, більш складних професійних завдань. Протягом цих етапів великого значення набуває контроль майбутніх учителів музичного мистецтва за своїми навчальними діями, якістю знань, обсягом отриманої інформації (Кремешна, 2017, с. 135).

Дисертаційне дослідження Ван Ся присвячено проблемі художньо-виконавської самоефективності вчителя музичного мистецтва. Дану дефініцію авторка визначає як особистісне динамічне утворення, що виражає впевненість у власних виконавських можливостях і сприяє художній результативності інтерпретаційної діяльності. Художньо-виконавська самоефективність є необхідною професійною якістю вчителя музичного мистецтва, а «впевненість у власній спроможності надихнути дітей мистецтвом», застосовуючи «для цього власні музично-виконавські ресурси» є її характерними особливостями (Ван Ся, 2020, с. 203). Детермінантами розвитку художньо-виконавської самоефективності Ван Ся вважає самоконтроль і самооцінювання, а вагомим чинником - творче спрямування музично-виконавської діяльності. Дослідниця наголошує, що «здатність до творчості, до творчого самовиявлення, до творчої самореалізації притаманна успішному виконавцю», адже «інтерпретаційний процес за своєю суттю – джерело творчої енергії» (Ван Ся, 2020, с. 210). Аналізуючи процес підготовки вчителів музичного мистецтва, Ван Ся зазначає, що тільки студент, налаштований на творче самовтілення, здатний створити цікаву інтерпретацію, насичену художніми цінностями. Проте студент, налаштований тільки на механічне відтворення, детальне дотримання авторського тексту ніколи не стане цікавим в інтерпретаційній діяльності. Отже, володіння творчими вміннями та здатність до активізації творчих зусиль, на

думку авторки є характерними ознаками художньо-виконавської самоефективності вчителя музичного мистецтва.

Деякі дослідники ототожнюють художньо-виконавську самоефективність вчителів музичного мистецтва з переконаністю у власній успішності, в здібностях, уміннях і навичках, здатністю досягати мети та вірою у власні можливості (Мозгальова, 2022). Важливе значення надається рефлексивному усвідомленню студентом власного методичного розвитку як основи успішності педагогічної та виконавської діяльності. Оцінюючи свої здобутки в галузі методики музичного навчання, майбутні вчителі музичного мистецтва «повинні розвивати не тільки виконавські уміння і навички», а й здатність методично грамотно впливати на музично-естетичний розвиток школярів засобами музичного виконавства.

Важливим для нашої роботи є виокремлення функцій методичної самоефективності майбутніх вчителів музичного мистецтва, зокрема педагогічної і мистецької. В контексті культури виконавського фразування педагогічна функція методичної самоефективності спрямована на набуття знань в галузі педагогіки і психології, музичної педагогіки й методики навчання гри на духових інструментах, оволодіння відповідними уміннями і навичками. Також педагогічна функція передбачає вплив духового мистецтва на музичний, духовно-світоглядний, естетичний розвиток учнів. Високий рівень методичної самоефективності забезпечує в процесі навчання гри на духових інструментах індивідуальний підхід до кожного учня з відповідно доцільними методами і прийомами навчання, методично виважений підхід до вибору навчального репертуару, що дозволить набути навичок самостійного опрацювання авторського тексту, в процесі самостійних занять працювати над диханням, інтонацією, динамікою та фразуванням.

Мистецька функція методичної самоефективності полягає у спрямуванні зусиль учителя музичного мистецтва на створення художньо-педагогічної та виконавської інтерпретації музичного твору. В контексті культури виконавського фразування реалізація означеної функції передбачає опанування

знань з різних видів мистецтва, ознайомлення з художніми напрямками, жанровими і стильовими характеристиками музики для духових інструментів. Необхідним є оволодіння вчителем значною кількістю різнопланового виконавського репертуару, в тому числі і дитячого, який потрібно постійно оновлювати та збагачувати. Мистецька функція методичної самоєфективності знаходить свій прояв у здатності до усвідомлення та творчого відтворення художньо-образного змісту твору, оцінюванні його художніх достоїнств і переваг, виявленні власного ставлення в процесі репетиційної роботи та інтерпретаторського втілення, впевненості у якості представленого твору.

У процесі аналізу наукових праць нами була виявлена існуюча взаємозалежність розвитку методичної самоєфективності студентів від рівня їх методичної компетентності. У трактуванні українських вчених методична компетентність включає методичні знання, вміння контролювати та аналізувати навчальний процес, оцінювати якість знань, знаходити нові шляхи та ефективні методи навчання, впроваджувати їх у навчальний процес (Теряєва, 2014).

Китайська дослідниця Янь Чженьюй характерними ознаками методичної компетентності вважає синтез методичних і психолого-педагогічних знань, виконавських умінь і навичок, методичного досвіду, особистісного ставлення до музично-педагогічної діяльності (Янь Чженьюй, 2023). Вчена звертає увагу на види методичної компетентності і надає їм характеристики (Янь Чженьюй, 2023, с. 357). Так, навчально-методична компетентність передбачає опанування конкретних прийомів, технік й засобів педагогічної діяльності, з урахуванням методики вивчення навчальної дисципліни; науково-методична – передбачає виконання наукової роботи, дослідницький пошук, методичні інновації. Сформованість методичної компетентності, на наш погляд, є підставою для методичної самоєфективності педагога в процесі навчання гри на духових інструментах.

Методична самоєфективність тісно пов'язана з мотивацією та ефективністю навчальної діяльності, зокрема академічними досягнення майбутніх вчителів музичного мистецтва. Вона може знизити або підвищити

мотивацію до набуття методичних знань і умінь, особливо у складних навчальних або професійних ситуаціях. Аналіз процесу навчання в класі духових інструментів показав, що студенти з високою мотивацією надають перевагу більш складним навчальним завданням, вони ставлять перед собою більш складні виконавські цілі та наполегливіше їх досягають.

До основних мотивів навчальної діяльності відносяться пізнавальні та професійні мотиви, мотиви самовдосконалення, самореалізації, досягнення успіху. Зупинимось окремо на трьох останніх. Так, розвиненість мотивів самовдосконалення сприяє підвищенню рівня методичної грамотності майбутніх вчителів музичного мистецтва, розвитку їх професійних якостей відповідно до сучасних вимог і запитів. Передумовою методичного самовдосконалення є ставлення студента до навчальних і професійних вимог. Якщо майбутній вчитель не зацікавлений професійною діяльністю, то методичного зростання не відбудеться. Як свідчить практика, тільки при свідомому прийнятті професійних вимог майбутній вчитель буде відчувати потребу в методичному самовдосконаленні, яка «забезпечується механізмом постійного подолання внутрішніх протиріч між рівнем професійної готовності фахівця (Я-реальне професійне) та змодельованим її рівнем (Я-ідеальне професійне)» (Приходько, 2012). Методичне самовдосконалення є неперервним процесом, адже уявлення студента про Я-професійне можуть постійно змінюватись, а вимоги до себе - зростати. Це зумовлює безперервність процесу методичного самовдосконалення протягом навчання та всього професійного життя.

Методичне самовдосконалення в процесі навчання гри на духових інструментах відбувається у двох взаємопов'язаних формах – це самоосвіта та самовиховання, які взаємодоповнюють одна одну та визначають рівень методичного зростання майбутнього вчителя. За визначенням Т. Приходько, самовиховання є активною, цілеспрямованою діяльністю особистості, метою якої є систематичне формування та розвиток позитивних і усунення негативних якостей (Приходько, 2012). Змістом самоосвіти є оновлення методичних знань,

вдосконалення методичних умінь і навичок з метою досягнення найвищого рівня методичної самоефективності.

Не менш важливими для розвитку методичної самоефективності є мотиви самореалізації. Питання методично-спрямованої самореалізації активно розроблялось в дисертаційному дослідженні Лю Сянь. Розглядаючи методично-спрямовану самореалізацію як сегмент інструментальної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва, вчена підкреслює роль умотивованого фахового зростання, прагнення до методичної досконалості, що забезпечить самостійне та оригінальне вирішення професійних і педагогічних завдань засобом інструментального виконавства. Автор наголошує на тому, що методично-спрямована самореалізація повинна стати для студентів вмотивованою потребою та внутрішньою настановою на досягнення методики гри на музичних інструментах для використання набутих знань, вмінь і навичок у самостійній роботі над музичним твором та педагогічній діяльності (Лю Сянь, 2019, с. 7).

Адаптуючи положення Лю Сянь до нашого дослідження, можемо говорити про те, що розвиток методичної самоефективності студентів можливий за таких умов: актуалізація методичного контенту в процес навчання гри на духових інструментах, екстраполяція методичних напрацювань педагогів-духовиків багатьох поколінь у виконавську самопідготовку майбутніх вчителів музичного мистецтва, стимулювання майбутнього вчителя музичного мистецтва до набуття методичного досвіду в опануванні мистецтва гри на духових інструментах і педагогічної практики його викладання. Не можна не погодитись із думкою дослідниці, що методична самоефективність як і методична самореалізація притаманна здебільшого вчителям-новаторам. адже саме вони створюють нові оригінальні та альтернативні методики, використання яких дозволяє досягти суттєвих педагогічних і виконавських результатів (Лю Сянь, 2019, с. 2).

Рівень методичної самоефективності демонструє скільки зусиль докладає студент для досягнення професійного успіху. При цьому, чим вище рівень домагань студента, тим більш активними стають його зусилля (Вовк, 2010). Високий рівень методичної ефективності студента значною мірою впливає на

різні сфери його діяльності. Так, студенти з високим рівнем методичної самоєфективності отримують більш високі оцінки у навчанні, ставлять більш складні виконавські цілі, оволодівають новими техніками і прийомами гри, розглядають різні варіанти подальшої професійної діяльності (виконавська, педагогічна, наукова). Переконаність у власній самоєфективності впливає на якість виконання складних навчально-виконавських завдань. Студенти, які впевнені у своїй методичній ефективності, при виконанні таких завдань, відпрацьовують нові технічні прийоми і способи гри, використовують новітні методики, більш аналітично підходять до інтерпретаторської діяльності.

Зазначені теоретичні міркування щодо методичної самостійності майбутніх учителів музичного мистецтва, що склало зміст третього етапу та запровадження третєї педагогічної умови дали змогу винайти такі методи, які виводять опанування методикою виконавського фразування на рівень самостійності. Зокрема, це такі методи, як: ігрові методи, виконавсько-комунікативні, методико-пошукові, які ми покажимо у наступному розділі.

Отже, підсумовуючи сказане у даному підрозділі констатуємо, у процесі дослідницького пошуку нами було визначено провідні педагогічні умови, дотримання яких сприятиме ефективному формуванню у студентів культури виконавського фразування в процесі навчання гри на духових інструментах. До них віднесено такі: стимулювання осмисленого ставлення до вмінь виконавського фразування; цілеспрямоване засвоєння різноманітних форм і видів фразування в контексті еволюції стилів і жанрів; активізація методичної самоєфективності студентів у виконавському та освітньому процесах.

На рисунку 2.1 покажимо основні конструкти методики формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва і майбутніх викладачів музичних дисциплін в процесі гри на духових інструментах.

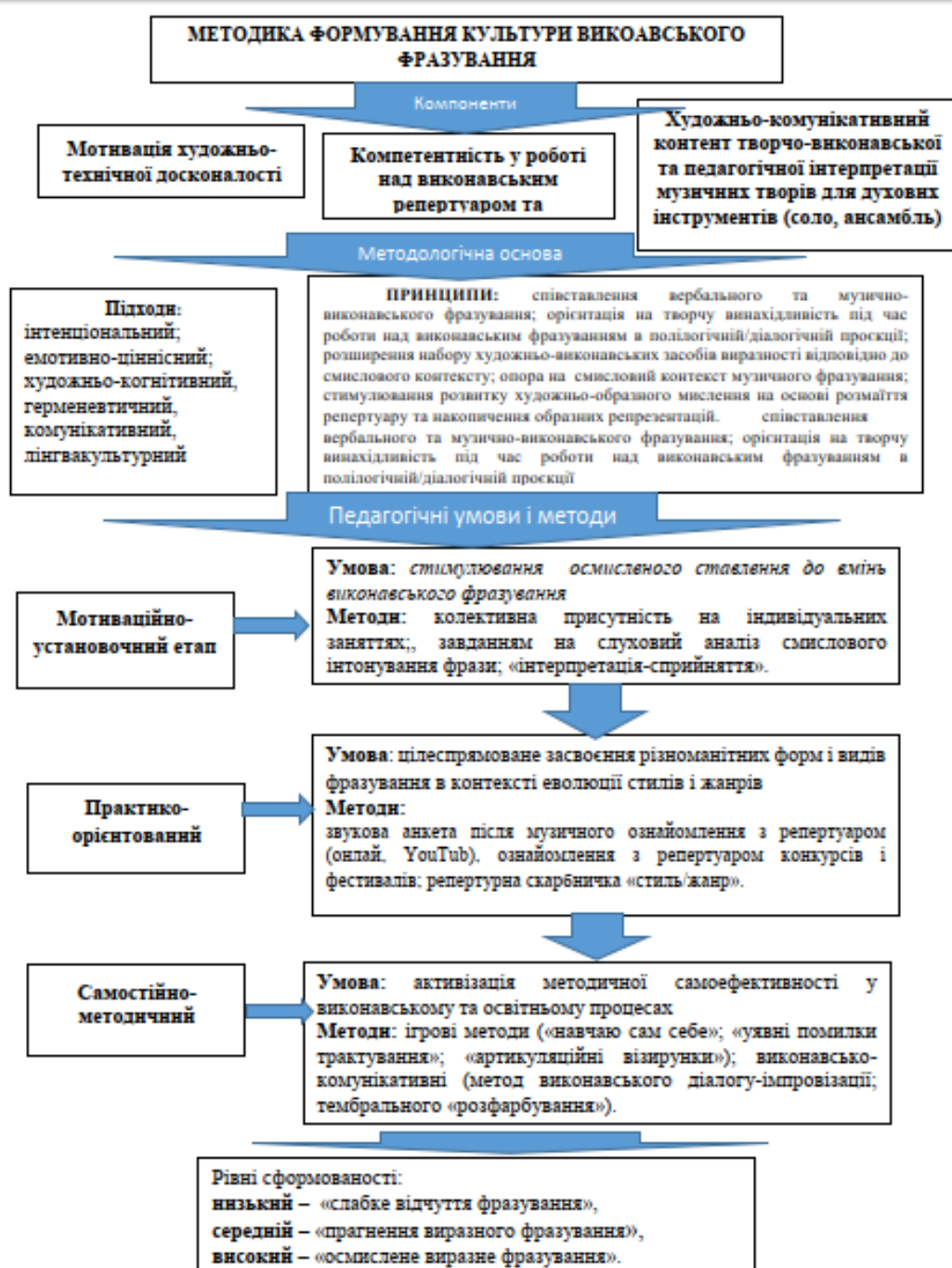


Рис. 2.1 Методика формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на

ВИСНОВКИ до розділу 2

У розділі представлено обґрунтування методологічних основ дослідження, таких конструктів як наукові підходи і принципи; дано пояснення поетапної логіки визначення методології; розкрито змістові та організаційно-методичні аспекти поетапної методики формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах

Поетапна логіка вибору методологічних підходів та принципів пояснена за аналогією герменевтичного кола та педагогічної закономірності від простого до складного. Відповідно до цього обрано етапи обґрунтування методології: мотиваційно-установочний; контекстно-орієнтований; комунікативно-креативний. Логічна послідовність дозволила обґрунтувати доцільність застосування таких підходів: інтенціональний; емотивно-ціннісний; художньо-когнітивний, герменевтичний, комунікативний, лінгвакультурний.

Відповідно до підходів на кожному етапі обґрунтовувалися педагогічні принципи: на мотиваційно-установочному етапі – співставлення вербального та музично-виконавського фразування; орієнтація на творчу винахідливість під час роботи над виконавським фразуванням в полілогічній/діалогічній проєкції; на контекстно-орієнтованому етапі – розширення набору художньо-виконавських засобів виразності відповідно до смислового контексту; опора на смисловий контекст музичного фразування; стимулювання розвитку художньо-образного мислення на основі розмаїття репертуару та накопичення образних репрезентацій; на комунікативно-креативному етапі – співставлення вербального та музично-виконавського фразування; орієнтація на творчу винахідливість під час роботи над виконавським фразуванням в полілогічній/діалогічній проєкції.

У якості наскрізного принципу було обрано: поєднання художнього, технічного та анатомо-фізіологічного в роботі над виконавським фразуванням у процесі гри на духових інструментах.

Показано співвідношення методологічних та методичних етапів, останні мають вже практичний смисл в освітньому експериментальному процесі. Представлено педагогічні умови, які застосовувалися поетапно та реалізовувалися і реалізовувалися завдяки методам. На першому етапі – мотиваційно-установочному – запроваджується педагогічна умова: стимулювання осмисленого ставлення до вмінь виконавського фразування (методи: колективна присутність на індивідуальних заняттях, завдання на слуховий аналіз смислового інтонування фрази; «інтерпретація-сприйняття»); на другому етапі – практико-орієнтованому – запроваджується педагогічна умова: цілеспрямоване засвоєння різноманітних форм і видів фразування в контексті еволюції стилів і жанрів (звукова анкета після музичного ознайомлення з репертуаром (онлайн, YouTube), ознайомлення з репертуаром конкурсів і фестивалів; репертуарна скарбничка «стиль/жанр»); на третьому етапі – самостійно-методичному – запроваджується педагогічна умова: активізація методичної самоєфективності у виконавському та освітньому процесах (методи: ігрові («навчаю сам себе»; «уявні помилки трактування»; «артикуляційні візерунки»); виконавсько-комунікативні (метод виконавського діалогу-імпровізації; тембрального «розфарбування»)).

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ВИКОНАВСЬКОГО ФРАЗУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ДУХОВИХ ІНСТРУМЕНТАХ

3.1. Критерії, показники і рівня сформованості культури виконавського фразування

Перш ніж перевірити ефективність розробленої методики формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на духових інструментах, відповідно до поставленого в дослідженні завдання було проведено констатувальний експеримент з визначення рівня сформованості досліджуваної виконавської здатності, яка сформована за традиційною методикою. Для цього було необхідно розробити критеріальний апарат. Але, спираючись на власний досвід навчання в університеті було прийнято рішення провести попередній етап дослідження задля визначення особливостей культури виконавського фразування студентів першого рівня (бакалаврського) рівня вищої освіти, що навчаються за різними спеціальностями та опановують різні види виконавства.

Вивчення документації, зокрема, робочих і навчальних планів, показало, що студенти опановують окрім освітнього компоненту «Основний музичний інструмент», «Спеціальний музичний інструмент», ще такі дисципліни, як «Оркестрово-ансамблева підготовка» (3 курс), «Оркестровий клас (інструментальний ансамбль)» (4 курс), «Акомпанемент та ансамблева гра» (2 курс). Саме в межах цих дисциплін повною мірою проявляється культура виконавського фразування, оскільки в них передбачено ще й слухання і розуміння музичного діалогу/полілогу під час виконання твору.

Нами було здійснено низку спостережень, відвідування занять та низку співбесід із здобувачами. Загалом на цьому попередньому етапі взяло участь 30 здобувачів. Особливо цікаво було відзначити ускладнення щодо

фразування у студентів-піаністів з Китаю. Навіть під час сольного виконання творів виразності фразування не було чутно. Початок та кінець фрази більшість з них грали однаково за інтонацією, тобто рівно і гучно за звуком. Так саме і під час виконання в ансамблі спостерігалися порушення фразоутворення, не відчувалося діалогу між партіями різних інструментів.

Разом з тим, викладачі звертали на такі речі увагу, але студентам з Китаю це вдавалося важко. Виконавці на духових інструментах (саксофон, труба, кларнет) у своєму виконавстві орієнтувалися не стільки на розуміння фразування, скільки на фізіологічні можливості дихання та губних м'язів.

Дещо краще було на уроках вокалу. Студенти безпосередньо працювали над виконанням фрази та над розподілом сили голосу, його тембру відповідно до інтонації початку фрази та її завершення.

Під час концертних виступів та складання академічних звітів також були помітні певні утруднення щодо фразування: непереконливість інтонації, невизначеність продовження звучання кадансів (скорочення, недослухування), невиразовість кульмінаційного смислового тону та інші.

Під час спілкування зі здобувачами було визначено, що вони інколи просто забувають працювати над фразами в самостійній роботі, для них це не важливі речі, але вони на уроках розуміють рекомендації викладача, розуміють значення таких позначок, як реприза та вольта.

Ми враховували, що «...майже всі музичні інструменти мають свою специфіку художнього забарвлення інтерпретації творів. Це пов'язано насамперед з технічними можливостями самих інструментів» (Лі Жань, 2023, с. 49). Окрім того, мають значення можливості самого виконавця також, його фізіології, його попередньої підготовки. Тому феномен культури виконавського фразування потребує докладного діагностування з урахуванням усіх факторів. Отже, попереднє дослідження в встановила, що 73% (22 особи з 30) мають утруднення з фразуванням під час гри на фортепіано, духових інструментах та в ансамблях. Особливі утруднення викликали різні артикуляційні прийоми, які також відіграють суттєву роль у

музично-виконавському фразоутворенні. Артикуляція це не лише зв'язна гра, але й засіб роз'єднання звуків та інтонацій за смыслом і характером.

Зазначене потребує розробки певного комплексу дослідницького апарату: Такий складний комплекс забезпечення культури музично-виконавського фразування під час гри на духових інструментах безумовно потребує спеціальної підготовки, яка ґрунтується на чіткому уявленні про структуру умінь виразного фразування, що входять до відповідного виду виконавської культури; критеріях і показниках їх оцінювання складно-компонентної структури досліджуваного феномена; методах діагностики, включно змістових репертуарних і жанрових ліній (Ля Жань, 2022, с. 196).

Задля наступного етапу дослідження, з метою конкретизація рівнів сформованості культури виконавського фразування постало на розв'язання завдання розробки критеріального апарату дослідження (критеріїв та показників); вибору методів дослідження та з'ясування математичного та характеристичного «портрету» рівнів сформованості досліджуваного феномена.

У попередній публікації було визначено критерії і показники оцінювання кожного з компонентів культури виконавського фразування (Лі Жань, 2022, с. 197-198). Так задля оцінювання компоненту «мотивація художньо-технічної досконалості» було обрано *виконавсько-мотиваційний критерій*. Його показниками були: прагнення вдосконалити техніку виконання; ступінь зацікавленості в оволодінні художніми засобами виразності виконавського фразування. Показники обиралися відповідно до представлених в структурі елементів, що входять в склад першого компоненту. Нагадаємо, що такими елементами визнано: оволодіння техніко-фізіологічним виконавським апаратом, комплекс художньо-виконавських, артикуляційно-фразеологічний умінь та прагнення їх удосконалення (гра на духових інструментах) (Li Ran, Rebrova, 2023, с. 58).

Отже такий показник, як прагнення вдосконалити техніку виконавського фразування зумовлено тим, що гра на духових інструментах передбачає

враховувати комплексність та сполучання природних та технологічних факторів. Так, Г. Марценюк вказує на наступні фізіологічні та технологічні аспекти виконавської техніки тромбоніста, які, з нашого погляду, є актуальними й для гри на інших духових інструментах. Йдеться про: амбушур; язик як засіб звуковидобування та звукоутворення, постановка мундштука (це вже технологічний процес), виконавське дихання (технологічний та фізіологічний процес), постановка акустичних резонаторів, що входить до цілісної дихальної системи виконавця-духовика; м'язово-руховий апарат (Марценюк, 2017, с. 598). Отже, без визначення, що студент прагне вдосконалити свій виконавський апарат важко спонукати його до вдосконалення та розвитку власних можливостей.

Щодо другого показника, то він безпосередньо оцінював вже певні конкретні аспекти володіння апаратом і зацікавлення здобувача саме на них. Передбачалося, що цей може проявлятися і в процесі поурочних занять з викладачем, через запитання щодо певних аспектів дихання, артикуляції тощо. Можливі варіанти запитань щодо методичної літератури, щодо порад стосовно вправ та інше.

Ми виходили з того, що мотивація – суттєвий чинник успіху у музичному виконавстві взагалі, та окремих виконавських ресурсів музиканта, зокрема. Спрямованість на оволодіння найрізноманітнішими засобами виразності, які доступні до того або того духового інструменту бралася до уваги під час застосування зазначеного показника.

Для оцінювання такого компоненту, як «компетентність в роботі над виконавським репертуаром та музичними текстами творів» було обрано *музично-семіотичний критерій* з показниками: ступінь грамотного прочитання музичного тексту, орієнтація в його атрибуціях; жанрово-стильова та композиційна обізнаність щодо репертуару для духових інструментів. Представлені показники оцінювали елементи другого компоненту. Нагадаємо їх: здатність до якісного осмислення фразеологічно-композиційної структури тексту; досвід та орієнтація в жанрово-композиційному та стильовому

розмаїтті репертуару для духових інструментів у художньо-комунікативному контексті (Li Ran, Rebrova, 2023, с. 59). Перший елемент передбачає високу якість розуміння музичного тексту, його атрибутів та ремарок, що дозволяють визначити композицію твору в цілому як перебіг смислового фразування музичного матеріалу (Там саме). Отже, для того, щоб розвивати такі уміння варто їх продіагностувати, для чого й введено показник – ступінь грамотного прочитання музичного тексту, орієнтація в його атрибуціях. Попередній етап дослідження також показав, що студенти не володіють в достатньому ступені музичною грамотністю. Дехто не бачить в нотному тексті важливі ремарки, позначки, що вказують на те як грати. Ми в даному аспекті поділяємо думку дослідниці Лю Цяньцян (2010) стосовно сформованості елементарної музичної компетентності, в структуру якої входить також музична грамотність.

Щодо другого елемента, то він вже вказує на смисловий аспект музичного твору, його образність, засоби виразності, які його передають. Це також потребує глибинного ставлення до музичного тексту, що ґрунтується на широкому досвіді опанування різноманітного репертуару для того, або того духового інструменту (там саме). Отже, другий показник саме й оцінює такий аспект культури виконавського фразування, який зв'язаний орієнтацією у змістовій репертуарній лінії, зокрема для таких інструментів як саксофон (соло, ансамбль) та кларнет. Ці інструменти мають певні технічно-виконавські збіги, що дозволяло поєднувати деякі методичні завдання у подальшій роботі (Li Ran, Rebrova, 2023, с. 60).

Для оцінювання компоненту «творчо-виконавська та педагогічна інтерпретація музичних творів для духових інструментів (соло, ансамбль)» та його елементів, що сполучали як виконавський так і методичний процеси (здатність застосовувати художньо-комунікативний контекст виконавського фразування в процесі творчої інтерпретації; методично-педагогічна кваліфікованість у роботі над виконавським фразуванням в освітньому процесі гри на духових інструментах учнів в різних умовах сучасного культурного

простору), було обрано *інтерпретаційно-комунікативний критерій* (Лі Жань, 2022, с. 199). З огляду на двовекторність компонента (виконавсько-інтерпретаційний та методико-педагогічний), було обрано наступні показники: міра здатності розуміти контекст музичного фразування твору під час його сприйняття та інтерпретування; здатність добору методичного ресурсу в роботі над виконавським фразуванням в сольних та ансамблевих творах (Лі Жань, 2022, с. 199).

Нагадаємо, що елементами третього компонента були: здатність застосовувати художньо-комунікативний контекст виконавського фразування в процесі творчої інтерпретації; методично-педагогічна кваліфікованість у роботі над виконавським фразуванням в освітньому процесі гри на духових інструментах учнів в різних умовах сучасного культурного простору.

Перший елемент зв'язаний з другим компонентом в частині розуміння музичного тексту та його атрибутів, зокрема комунікативного характеру (артикуляція, виконавська виразність інтонування), але в структурі третього компоненту це має вже творчий, вільно-імпровізаційний характер застосування. Це самостійність тлумачення та пошуки втілення власного відчуття фрази, її наголоси, художньо-опосередковані «наративи», тобто як ту або ту фразу відчуває та «висловлює» виконавець, який смисл передає. Другий елемент підносить зазначену творчо-інтерпретаційну самостійність і «винахідливість» на рівень світоглядно-комунікативного тлумачення твору, інтерпретування його фразування як методичного ресурсу у вирішення педагогічних завдань. Саме для оцінювання таких складних елементів було доцільно обрати пропоновані показники.

Задля здійснення діагностики рівня сформованості визначених елементів за розробленими показниками важливо було розробити також і методичний інструментарій.

Стосовно методів, що дозволяли встановити рівень сформованості першого компоненту, то було враховано дещо пролонгований характер виявлення зазначеної мотивації. Традиційне опитування, без якого не можливе

встановити показники мотиваційного критерію, мало бути проведено не одразу, а після певної низки спостережень. Важливим були спостереження за самостійною роботою, тобто якість виконання відповідних завдань. Спостереження за студентом під час його репетиційної роботи, ставлення до концертного виступу. Після низки здійснених спостережень, переконавшись, що здобувачеві вже вистачило часу визначитися в своїх бажаннях та інтенціях, варто провести фіксоване опитування або анкетування (Лі Жань, 2022, с. 197). Отже методами оцінювання сформованості першого компонента, його елементів були: анкетування, опитування експертної групи, спостереження за самостійною репетиційною роботою з концертмейстером та в ансамблі.

Так, наприклад, портретування людського голосу, що властиве саксофону, потребує прагнення виконавця до опанування розмаїттям виконавських прийомів інтонування та фразування. Саме фраза стає тим «розділом» музичної думки а можливо й ампула, образу, які викликають зацікавлення у того хто сприймає твір. Це певна музично-акустична загадка, яку слухач може розгадати. Такі завдання підсилюють мотивацію виконавця на пошук різноманітних засобів виразності, що в свою чергу збагачує культури виконавства в цілому та культуру виконавського фразування (Li Ran, Rebrova, 2023, с. 59).

Методи оцінювання другого компоненту за обраними показниками були завдання на аналіз музичних текстів з метою визначення засобів виразності та їх художньо-сміслового контексту; а також репертуарне опитування зі слуховою анкету, де окремо звучали фрази для духових інструментів (симфонічні твори), твори для окремих духових інструментів (без пояснення програми твору та його назви, а також інструменту).

Методами оцінювання третього компоненту були творчі завдання та конкретні питання під час занять гри на духовому інструменті; спостереження за ансамблевою грою з урахуванням здатності виконавського діалогу/полілогу. Щодо творчих завдань, то, наприклад, портретування людського голосу, що властиве саксофону, потребує здатності опанувати та

продемонструвати розмаїття виконавських прийомів інтонування та фразування. Саме фраза стає тим «розділом» музичної думки а можливо й амплуа, образу, які викликають зацікавлення у того хто сприймає твір. Це певна музично-акустична загадка, яку слухач може розгадати. Такі завдання підсилюють мотивацію виконавця на пошук різноманітних засобів виразності, що в свою чергу збагачує культури виконавства в цілому та культуру виконавського фразування (Li Rap, Rebrova, 2023, с. 59). Також застосовувалися творчі завдання на оцінювання смислу фразування; завдання на добір методичних ресурсів компенсаторного характеру та безпосереднього опрацювання виразності фразування під час практики з учнями.

Окрім методів було розроблено шкалу оцінювання. Вона була 3-х бальною з огляду на передбачувальні три рівні сформованості культури виконавського фразування. Тобто на основі 3-х бальної шкали оцінювання результатів моніторингових процедур, які відповідали показникам оцінювання, а саме: прагнення вдосконалити техніку виконання; ступінь зацікавленості в оволодінні художніми засобами виразності виконавського фразування; ступінь грамотного прочитання художнього тексту, орієнтація в його художньо-мовних атрибутах; міра оволодіння обізнаністю в репертуарі для духових інструментів; міра здатності розуміти контекст твору на основі адекватного сприйняття та відтворення музичного фразування; здатність добору методичного ресурсу в роботі над виконавським фразуванням.

У таблиці 3.1 презентуємо відповідність критеріїв і показників тим компонентам та елементам, які складають змістову структуру культури виконавського фразування.

Відповідно до показників першого критерію було застосовано такі методи як анкетування (Додаток А), тест-опитування (Додаток Б), оцінка незалежних експертів, педагогічне спостереження за самостійною роботою та на уроках.

Логіка оцінювання моніторингу за пропонованими методами передбачала 3 –х бальну шкалу. Разом з тим задля оцінювання результатів

анкетування передбачалося, що повні, відверті відповіді з позитивним ставленням оцінювалися в 3 бали, неповні але з позитивним ставленням – 2 бали, плутані, необґрунтовані, схематичні та стереотипні – 1 бал.

Таблиця 3.1

Інструментарій констатувального експерименту
Компоненти, критерії, показники та методи їх оцінювання

Компоненти	Критерії	Показники	Методи
Мотивації художньо-технічної досконалості	Виконавська-мотиваційний	– прагнення вдосконалити техніку виконання; – ступінь зацікавленості в оволодінні художніми засобами виразності виконавського фразування	Анкетування (Додаток А), тест-опитування (Додаток Б), оцінка незалежних експертів, педагогічне спостереження за самостійною роботою та на уроках
Компетентність в роботі над виконавським репертуаром та музичними текстами творів	Музично-семіотичний	– ступінь грамотного прочитання музичного тексту, орієнтація в його атрибуціях; – жанрово-стильова та композиційна обізнаність щодо репертуару для духових інструментів	Завдання на аналіз музичних текстів з метою визначення засобів виразності та їх художньо-смыслового контексту; репертуарне опитування, слухова анкета
Художньо-комунікативний контент творчо-виконавської та педагогічної інтерпретації музичних творів для духових інструментів (соло, ансамбль)	Інтерпретаційно-комунікативний критерій	– міра здатності розуміти контекст музичного фразування твору під час його сприйняття та інтерпретування; – здатність добору методичного ресурсу в роботі над виконавським фразуванням в сольних та ансамблевих творах	Творчі завдання на оцінювання смислу фразування (дві серії завдань) завдання на добір методичних ресурсів компенсаторного характеру та безпосереднього опрацювання виразності фразування (дві серії завдань)

Поперед того, як здійснювати констатувальний експеримент було визначено рівні сформованості культури виконавського фразування гри на

духових інструментах, які було номіновано у такий спосіб: низький – «слабке відчуття фразування», середній – «прагнення виразного фразування», високий – «осмислене виразне фразування». (Лі Жань, 2023, с. 51-52).

Контент аналіз відповідей на запитання анкети показав, що в більшості випадків (62,5%, що склало 10 осіб) умотивовані покращити свої виконавські художньо-виразові уміння і здатності. З означених половина (31,25 %) не вважає свої анатомо-фізіологічні можливості невідповідними, проблемними, і такими що не дадуть змогу розвитку та покращення. Решта взагалі не відрефлексувала подібні запитання в координації з власними можливостями.

Питання анкети були сформульовані таким чином, що відображали інформацію за першим показником першого критерію та за другим показником. Перша половина анкети відносилася до першого показника.

На питання стосовно анатомо-фізіологічні аспекти важливі для навчання гри на духових інструментах, студенти здебільшого вказували на дихання та м'язи губ (9 осіб); додавали гнучкість тіла та здатність координації рухів з утриманням інструменту 25% (4 особи), утруднювалися з відповіддю 18,75% (3 особи). Решта вказували на якісь окремі властивостям, що скоріше відносяться до технічних (скутість апарату, хвилювання, емоційні проблеми тощо). Стосовно рефлексії власних ресурсів то % відповідей був аналогічний, називали саме ці властивості, які вказувалися у відповідях на перше запитання.

Прикладом повних, конкретних відповідей може слугувати відповіді на запитання стосовно дихання студента Ч. «Дихання, взяте невчасно, врозріз з характером твору, здатне завдати виконанню великої шкоди. Дихання має слугувати засобом виразності, а виконавець має вміти правильно визначити межі закінчених у смисловому і конструктивному відносінах частин цілісного музичного тексту. Правильне визначення дихальних цезур сприяє ясності та цілісності викладу музичної думки. Визначаючи цезури, необхідно пов'язувати вдих з усіма іншими елементами музичної мови: формою, гармонією, динамікою, штрихами, особливостями фактури тощо».

Відповіді стосовно складників, що забезпечують виконавський процес гри на духових інструментах були обмежені у більшості досліджуваних. Здебільшого вказували на технічні недоліки (13 осіб, що становило 81,25 %). А щодо зв'язку з художньо-виразовими засобами, то вказувала на дихання. Разом з тим, не вказували на фразування, як таке що зв'язано з диханням, та на артикуляцію.

Стосовно вірної та доцільної постановки корпусу лише 3 здобувача дали повну відповідь, решта, пояснювали окремі позиції. Ці самі здобувачі надавали вірні відповіді і стосовно вимог до пальців, до тримання інструменту.

Дихання є особливим фізіологічним процесом, але у виконавстві дихання відрізняється від простого фізіологічного. Так саме важливими є співвідношення вдиху та видиху у виконавстві. Компетентно про ці процеси також надали відповіді 3 особи. Решта пояснювали частково (31,25%, що становило 5 осіб), а також або не відповідали, або надавали неточні відповіді.

Стосовно відповідей на умотивованість та зацікавленість, то студенти вказували на окремі позиції: історія виконавства на інструменті, досягнення якісного виконання, оволодіння художніми засобами виконавства (5 осіб, що склало 31,25%). Стосовно зацікавлення грою в ансамблі, то таких здобувачів була переважна більшість (13 осіб, що склало 81,25%).

Решта відповідей носила частковий характер, Мало здобувачів брали участь у фестивалях та конкурсах, не витрачають багато часу на роботу над засобами художньої виразності, хвилюються грати на сцені та інші. Такі позиції були у 50% здобувачів (8 осіб).

У цілому відповіді вказують на певну невпевненість та суперечність позицій. Разом з тим, у цілому можна було схарактеризувати здобувачів, як таких, що їм цікаві питання анкети, но відповіді на них вони не знають у повному обсязі і не можуть відрефлексувати свої власні позиції.

Друге завдання дещо прояснювало ситуацію стосовно показників. Тест опитувальник (додаток Б) передбачав вибір пропонованих позицій-конструктів, але з такою логікою оцінювання вибір чотирьох позицій вказує

на суперечливість, помилковість, отже оцінювалося в 1 бал; 2 позиції, що не суперечать один одній, а доповнюють, уточнюють – 2- бали; вибір до 3 позицій, або дві з обґрунтуванням та поясненнями – 3 бали.

Наприклад, студент обирає всі 4 такі відповіді на питання «Що вам заважає грати впевнено та із задоволенням». Отже, чинник попередньої підготовки поєднано з фізіологічними технічними недоліками, про що не надано пояснення студента. Але поєднано також з тим, що він мало грає. Але на цю позицію не надано пояснень щодо зв'язку попередньої підготовки та фізіологічних недоліків. Напевно усі вони мають місце в навчанні здобувача, але системного причинно-наслідкового зв'язку він не вбачає, про що засвідчує відсутність його пояснень. Якщо на питання «Щоб вам хотілося б змінити в своїх уміннях та виконавській підготовленості» студент обирає дві позиції: - стати артистичним та я правильно розвиваю свої уміння, в мене нема проблем. То вони є суперечливими. На питання «Яку музику вам грати цікавіше, що подобається» дехто поєднував недотичні позиції: в взагалі подобається грати, більш подобається грати в ансамблі.

Таким чином, пропоновані позиції як відповіді на запитання відбивали чіткіше ставлення здобувачів до своїх виконавських умінь, ставлень та орієнтацію в проблемах виконання.

Доповненням до отриманих результатів були питання до експертної групи, які складали викладачі ансамблю та виконавської підготовки:

Обговорювалися питання стосовно умотивованості здобувачів на вдосконалення власних виконавських можливостей. Питання були такими:

1. Наскільки ви можете оцінити підготовку здобувача Х стосовно його ставлення до роботи
2. Які у здобувача Х є ускладнення, чи він їх намагається подолати?
3. Наскільки здобувач Х якісно працює самостійно над подолання недоліків.
4. Чи є здобувач Х активним під час занять.

Експерти вказували на певні недоліки конкретних здобувачів та їх ставлення до виконавської підготовки стосовно тих або тих аспектів роботи.

А також зауважували на умотивованості здобувачів щодо оволодіння художньо-виразовими засобами, які пов'язані із фізіологічними проблемами та позиціями здобувача щодо їх усунення.

Педагогічні спостереження дали змогу оцінити практичну самостійну роботу здобувачів шляхом прохання бути присутнім незначний проміжок часу з пропозицією допомогти, у разі потреби. Це й метод не був дуже показовий, оскільки присутність сторонньої особи не давало змоги якісно самостійно працювати та відволікало здобувача. Натомість присутність і спостереження під час індивідуальних занять та ансамблевого колективного музикування дало змогу переконатися в певних якостях здобувачів та їхнього ставлення і умотивованості щодо усунення проблем і оволодіння таким художньо-виразовим засобом, як виконавське фразування.

Застосування математичних розрахунків, зокрема середньої арифметичної величини відповідно до кожного показника дали змогу визначити розподіл досліджуваних за рівнями сформованості першого компоненту культури виконавського фразування. Розрахунки здійснювалися на основі отриманих матриць, які представлено у Додатку В).

Як бачимо, що загальний Kf дорівнює низькому рівню. За % розподілу здобувачів за рівнями розподіл такий: високий рівень 2 (12,5%); середній рівень 7 (43,75%); низький рівень 7 (43,75%).

Наступний етап констатувального експерименту був присвячений визначенню рівнів сформованості другого компоненту – компетентність в роботі над виконавським репертуаром та музичними текстами творів. Для цього застосовано було наступні завдання: візуальний аналіз текстів щодо визначення фразування; аналіз музичних творів щодо визначення засобів виразності та їх художньо-сміслового контексту; репертуарне опитування-коловіум, слухова анкета щодо смислового контексту фраз та їх відповідне виконання. Чотири ключові методи відповідали змісту і функціоналу елементів другого компоненту. Наведемо приклади ходу застосування пропонованих методів.

Візуальний аналіз текстів здійснювався на творах, які здобувачі не вивчали. У Додатку Г представлено нотні приклади для такого візуального аналізу щодо фразування. Складність полягає в тому, що подавався для аналізу фрагмент твору. У тексті дрібно прописано інтонаційні та артикуляційні ліги, штрихи. А ось фразувальні ліги відсутні. Завдання полягало у здійсненні візуального аналізу, підкріпленого внутрішнім слухом, можливим приспівуванням мелодійної лінії з метою визначення початку та кінця фрази з її можливим художньо-смісловим оформленням.

Завдання було непростим. Це вплинуло на результати. Більшість здобувачів (75%) або взагалі не впоралися із завданням, або з суттєвими утрудненнями. Решта 25% впоралися, але з помилками.

Метод – аналіз музичних творів щодо визначення засобів виразності та їх художньо-сміслового контексту був застосований під час відвідування занять та з дозволу викладачів, втручання в освітній процес з пропозицією здійснити саме цей вид аналізу твору.

Умови занять гри на інструменті або в ансамблі були для здобувачів звичними, текст, який аналізувався був знайомий. Отже, привертання увагу на художні засоби виразності на етапі, коли твір лише розбирається було дещо незвичне для студента-виконавця. Але сама атмосфера занять була схожа на колективний творчій пошук, в якому студент був головним учасником міні проєкту.

Результати цього завдання були дещо кращими за попередні. Так із зацікавленням та з результативністю до завдання проявили себе 50% здобувачів (8 осіб). Решта була байдужа, разом з тим допускалася певних помилок та не могла озвучити встановлені художньо-виразові засоби відповідно до того, яке навантаження вони несли в контексті цілісного твору. Зокрема, це стосувалося і фразування.

Репертуарний колоквіум було проведено з метою визначення орієнтації студентів у тих творах, в яких: партія саксофону або іншого духового інструмента відігравала суттєву художньо-сміслову роль; твори які

відповідали різним рівнем підготовки щодо оволодіння грою на духових інструментах; твори, які відповідають різним стильовим та жанровим напрямкам і я знайомим здобувачам щодо їх смислових образів. До таких творів ще додавалися питання стосовно смислового інтонаційного функціоналу того або того фрагменту, кадансу, періоду тощо.

Колоквіум також показав слабку зорієнтованість здобувачів в репертуарі, що знайшло відбиття і на отриманих оцінках.

Наступне завдання — слухова анкета щодо смислового контексту фраз та їх відповідне виконання – студенти здійснювали на основі прослуховування яскравих, образних складних творів (Додаток Д). При цьому назва не повідомлялося. Отже, образ і програма була невідомі, але студенти мали прослухати твір та представити його художньо-образний смисл на основі слухового сприйняття та існуючих художньо-образних репрезентацій (Ю Янь, 2023). Цей феномен дослідниця Ю Янь пропонує застосовувати саме для визначення художнього смислу твору завдяки попереднього досвіду вивчення, ознайомлення виконання творів, що мають схожий образ та схожі засоби художньої виразності.

Це завдання давало змогу певної творчості та фантазування, але спрямовані на осмислення музично-виконавських фраз, які передавали образний контекст. Результати також були не достатньо пристойними. Лише 43,75% здобувачів (7 осіб) приблизно вірно відчули художньо-смиловий контекст фраз. Решта показала невпевненість, помилкові судження або невизначеність щодо смислу твору і образу взагалі.

Узагальнені підрахунки результатів щодо другого компоненту, якій оцінювався другим, музично-семіотичним критерієм представлено в таблицях Додатку В.

Узагальнені результати за другим критерієм показали низькій рівень сформованості елементів компоненту «Компетентність в роботі над виконавським репертуаром та музичними текстами творів». Факторами такого результату могли бути попередня фахова підготовка, зокрема, майбутніх

здобувачів з Китаю, які могли навіть гарно технічно виконувати твори, але не розумілися на аспектах музичної грамотності, що є основою компетентності.

Останній третій етап констатувального експерименту був присвячений визначенню рівня сформованості компоненту «Художньо-комунікативний контент творчо-виконавської та педагогічної інтерпретації музичних творів для духових інструментів (соло, ансамбль)». Він оцінювався за допомогою інтерпретаційно-комунікативного критерію. У якості методичного ресурсу були пропонувані творчі завдання для сольних творів та для ансамблевих. Перші завдання передбачали оцінити смисл фразування в творах, які виконувалися як в сольному виконанні, так і в ансамблевому. Окрім творів, які виконувалися, також пропонувалися твори, які виконував інший студент або інший ансамбль. Це давало простір для обговорення та висловлювання різних інтерпретаційно-виконавських ідей. Окрім того, пропонувалися для оцінювання твори для саксофону на платформі YouTube. Так, наприклад, Сюїта для саксофона і фортепіано в 6 частинах турецького композитора Фазіл Сея (Турція), також його Соната.

Пояснення студентів щодо інтерпретації творів були потактові. Наприклад, щодо сонати були такі описи: «Показувати силу 1-2 тактів треба на f. Це демонстрація сили, звук має бути чистим, треба контролювати дихання, грати легато, щоб підтримувати постійність звуку, і не щоб не було нерівномірної сили чи слабкості. Навпаки, сила 4-5 тактів виражається як p. Звук повинен бути слабким, але дихання все одно потрібно контролювати животом, щоб підтримувати напругу в животі. Хоча звук слабкий, тиск повітря також має бути стабільним. Він має бути явно сильнішим, але і слабшим за такти 1-2. Почуття контрасту. У такті 5 кожна висока нота має бути акцентована» Отже, з наведено прикладу китайського студента вбачається, що він зосереджений на техніці виконання, він не звертає увагу на смисловий контекст, на образність, яка може і має бути виражена саме завдяки застосування різноманітних засобів, як-то артикуляція, динаміка, володіння інтонацією, яка передає смисл фразу у цілому.

Після прослуховування, під час якого можна було зупинити звук та повернутися до повторного прослуховування треба було зупинити музику там, де завершувалася фраза. Після чого надати її характеристику, розтлумачити смисл в контексті образу, характеру. Пропоновано було твори як складні, так і для учнів музичних шкіл. Наприклад, твори із збірки Мелодії: труба, саксофон. Збірка музичних творів для ДМШ композитора О. Кимлика. Вони були яскраві за образками та програмами, а також для різних інструментів. Пропонувалися для саксофону та ансамблів: Весела гра, Романтичний вечір Rock & Roll (Trumpet or Saxophone Tenor). Для завдань методичного характеру пропонувалися твори з Збірки «Двадцяте століття захоплює!»: збірник навчального репертуару (п'єси для саксофону-альта у супроводі фортепіано) (укладачі С. Новаковський, Н. Більська).

Саме в роботі над пропонованою збіркою студенти мали в межах підготовки до практики зробити методичний аналіз обраного твору з погляду виконавського фразування в контексті розв'язання художньо-виконавських завдань. Це завдання передбачало власне виконавство твору, охоплення його характеру, пошуку цікавих виконавських ресурсів з урахуванням партії фортепіано. Особлива увага була привернута на діалог інструментів у фразоутворенні та в передачі художнього смислу фразування.

Таким чином, завдання були дещо схожі, але в другому варіанті вони передбачали простіші твори, але методичний контекст. З поясненням того, які будуть рекомендації щодо дихання, аплікатури, виразності фрази відповідно до характеру та ключової смислової інтонації.

Під час виконання пропонованих завдань студенти розділилися на групи. Певна частина із зацікавленням виконували завдання першого блоку, а певна – на простіших творах з методичним аспектом. У цілому пропоновані завдання були складними, але за рахунок творчого характеру завдань і зацікавленості здобувачів, результати були дещо кращими за попереднього етапу.

Результати опрацювання завдань представлено у таблиці Додатку В.

Як бачимо з розрахункових таблиць, загальний рівень респондентів КГ за показниками інтерпретаційно-комунікативного критерію також низький. Разом з тим, його K_f складає 3,2, що наближено до результативного K_f за показниками виконавсько-мотиваційного критерію, а саме: 3,3.

Це цілком було допустимо, оскільки студенти КГ були зацікавлені завданнями, мали справу з самостійною роботою, до якої вони мають бути підготовленими у виробничій практиці, а також у подальшій роботі з учнями мистецьких шкіл, в умовах неформальної освіти в Китаї.

За рівнями респондентів КГ за показниками інтерпретаційно-комунікативного критерію було розподілено таким чином: до високого рівня віднесено 1 студента (6,25%); до середнього рівня – 5 студентів (31,25%); до низького рівня – 10 студентів (62,5%).

Ще один чинник вказує на збіг результатів першого та другого критерію – виконання завдань характеризувалося наголосом на індивідуальному творчому ставленні до виконавства, до власних потреб та інтенцій. Вони могли мати вплив низького рівня за результатами музично-семіотичного критерію, що показував якість компетентності в роботі над виконавським репертуаром та музичними текстами творів. Тому рівень за результатами першого та третього критерію також не високий, разом з тим, наближений до середнього. Саме умотивованість та зацікавленість стає чинником, який може якісно вплинути на набуття компетентності стосовно художньо-семіотичного контексту творів, що стає основою культури виконавського фразування.

Підсумки усіх результатів за критеріями дали такий розподіл за рівнями: високий = 0 (%); середній 4 (25%); низький 12 (75 %) (див. рис. 3.1).

У таблиці 3.2 покажімо результати розподілу респондентів за рівнями відповідно до кожного критерію. А на рисунку 3.1 покажімо кругову гістограму за результатами констатувального експерименту КГ вже за сумарними показниками першого початкового зрізу.

Таблиця 3.2

**Результати констатувального експерименту КГ за критеріями
(початковий етап)**

Критерії	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Виконавсько-мотиваційний	7	43,75	7	43,75	2	12,5
Музично-семіотичний	12	75	4	25	0	0
Інтерпретаційно-комунікативний	10	62,6	5	31,25	1	6,25

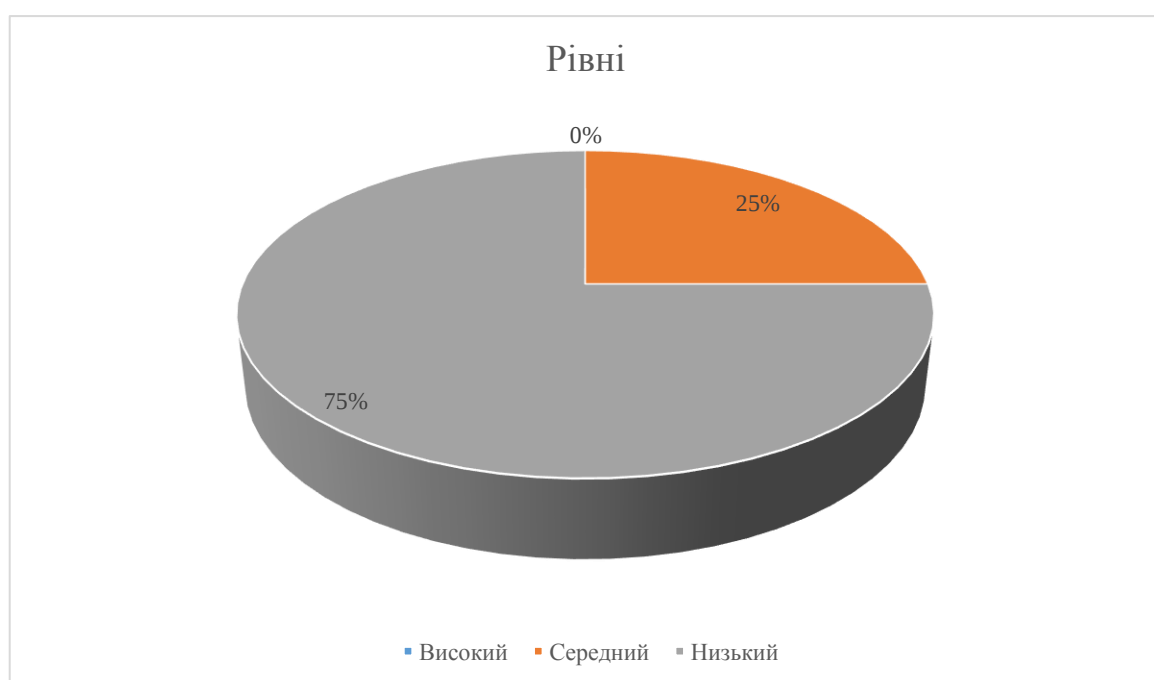


Рис. 3.1 Узагальнений розподіл респондентів КГ за рівнями за результатами початкового зрізу констатувального експерименту

Як бачимо з гістограми, дані подаються в округленому варіанті.

Ці самі респонденти перевірялися за окремими процедурами за відповідними критеріями і показниками через рік навчання. Це дало змогу пересвідчитися в тому, чи є позитивні зрушення за традиційною методикою. Результати виявилися такими: до високого рівня було віднесено 2 респондента, що склало 12,5%, до середнього рівня – 4 респондента, що склало 25%, до низького рівня – 10 респондентів, що склало 62,5% (див. рис. 3.2).

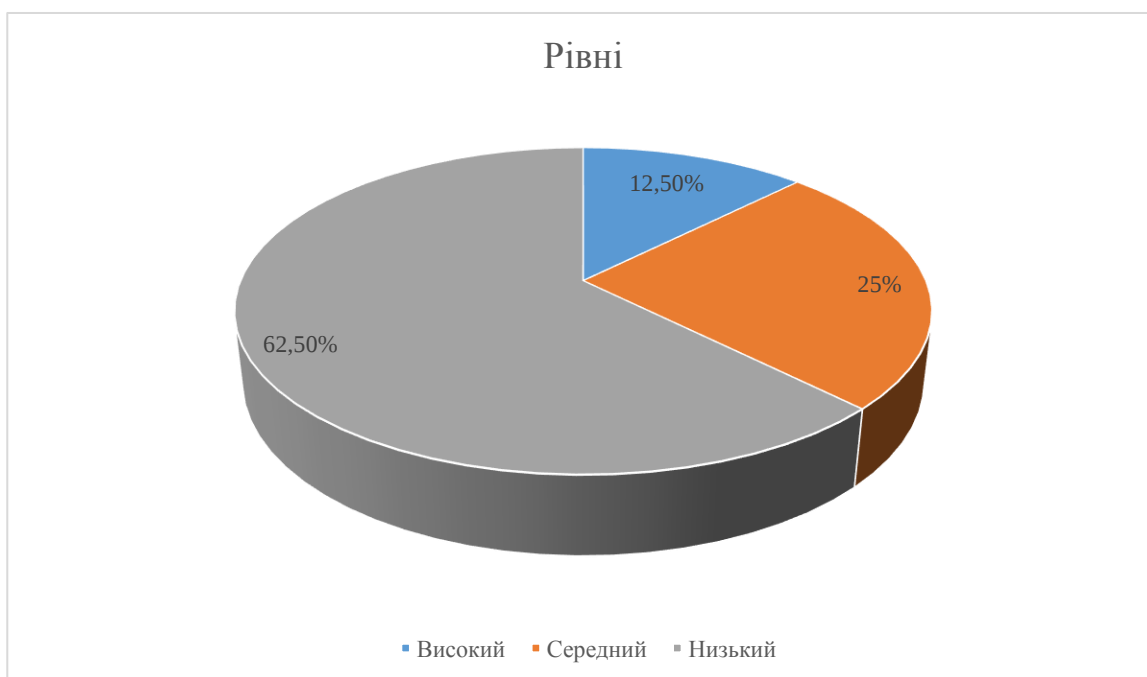


Рис. 3.2 Узагальнений розподіл респондентів КГ за рівнями за результатами прикінцевого зрізу

У таблиці 3.3 покажімо результати розподілу респондентів за критеріями і рівнями.

Таблиця 3.3

**Результати констатувального експерименту КГ за критеріями
(прикінцевий етап)**

Критерії	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Виконавсько-мотиваційний	7	43,75	7	43,75	2	12,5
Музично-семіотичний	10	62,5	4	25	2	12,5
Інтерпретаційно-комунікативний	10	62,6	4	25	2	12,5

Як бачимо з даних таблиці, позитивні зрушення здійснилися, але незначні. В основному за рахунок встановлення чіткого високого рівня у

респондентів, які вже на початковому етапі продемонстрували високий рівень за виконавсько-мотиваційним критерієм.

Проведене дослідження також дозволило переконатися щодо якісних ознак трьох визначених рівнів, а саме: низький – «слабке відчуття фразування», середній – «прагнення виразного фразування», високий – «осмислене виразне фразування».

Відповідно до 3-х бальної шкали оцінювання було підтверджено розподіл досліджуваних на високий, середній та низький рівень сформованості культури виконавського фразування.

Так, до *високого рівня* віднесено респондентів, які переконливо демонструють прагнення вдосконалювати техніку виконання на основі усвідомленого ставлення до власних анатомо-фізіологічних особливостей, наявних недоліків, розуміють зв'язок природного апарату духовика із здатністю художнього втілення образу, зокрема, через культуру фразування, чистоти інтонації та артикуляції; виявляють високий ступінь грамотного прочитання музичного тексту, переконливу орієнтацію в його художньо-мовних атрибутах, володіють жанрово-стильовою та композиційною компетентністю щодо репертуару для духових інструментів, усього, що забезпечує здатність розуміти та інтерпретувати художньо-образний контекст музичного твору, що виражається в культурі осмисленого виконавського фразування та має вплив на здатність добирати методичний супровід і досягати якісних результатів у процесі роботи над виконавським фразуванням у сольних та ансамблевих творах.

Це рівень культури виконавського фразування гри на духових інструментах було номіновано як «Осмислене виразне фразування», що характеризується осмисленістю художньо-образного контексту музичних фраз та їх виконанням.

До *середнього рівня* віднесено респондентів, які демонстрували прагнення вдосконалювати техніку виконання, натомість не завжди виявляли усвідомлене ставлення до власних анатомо-фізіологічних особливостей,

суттєвих наявних недоліків та розуміння зв'язку природного апарату духовика із здатністю художнього втілення образу, зокрема, через культуру фразування, чистоту інтонації та артикуляції; періодично виявляють достатню грамотність під час роботи над музичним текстом; вони мають загальну орієнтацію в художньо-мовних атрибутах, жанрово-стильових та композиційних особливостях репертуару для духових інструментів, отже, проявляють в цілому здатність розуміти та інтерпретувати контекст музичного твору, натомість без глибинного аналізу над особливостями смислового контексту фраз; обирають вірні методичні ресурси для досягнення виконавських цілей виразного фразування, натомість не враховують цілісний контекст музичного твору та допускаються окремих помилок або в сольних, або ансамблевих творах.

Цей рівень було номіновано як «Прагнення виразного фразування-технологічний», який характеризувався прагненням до оволодіння культурою виконавського фразування, але через інтенцію до технічної досконалості виконання.

До *низького рівня* віднесено респондентів, які мали бажання вдосконалювати техніку виконання, натомість не усвідомлювали зв'язок художнього, технічно-виконавського та особливо анатомо-фізіологічного, не рефлексували повною мірою це відповідно до власних виконавських можливостей та недоліків, не орієнтувалися на зв'язок природного апарату духовика із здатністю художнього втілення образу, зокрема, через культуру фразування, чистоту інтонації та артикуляції; особливим недоліком у таких здобувачів є слабка музична грамотність, що проявляється під час роботи над музичним текстом; вони недостатньо орієнтуються в художньо-мовних атрибутах, жанрово-стильових та композиційних особливостях репертуару для духових інструментів, стереотипно ставляться до контексту музичного твору та його інтерпретації в аспекті змісту фразування; обирають помилкові або слабо ефективні методичні ресурси для досягнення виконавських цілей

виразного фразування, не враховують цілісний контекст музичного твору та допускаються суттєвих помилок у сольних та ансамблевих творах.

Цей рівень було номіновано як «слабке виразне фразування», який характеризувався слабким відчуттям фразування та незважаючи на мотивацію покращення власного апарату, дотримуються правил повторення, дублювання досягнень на заняттях з викладачем.

3.2. Перевірка ефективності методики формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на духових інструментах

Результати констатувального експерименту засвідчили, що стан сформованості культури виконавського фразування у майбутніх учителів музичного мистецтва не відповідає сучасним потребам закладів мистецької освіти у високопрофесійних викладачах з гри на духових інструментах. З метою покращення ситуації, було розроблено і впроваджено в практику навчання гри на духових інструментах авторську методику формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на духових інструментах. Методика ґрунтувалась на **засадах** інтенціонального, емотивно-ціннісного, когнітивного, комунікативного, лінгвокультурного, герменевтичного підходів, на розроблених у теоретичному розділі дисертації принципах та педагогічних умовах. Відповідно запропонованої методики, оволодіваючи мистецькими знаннями, виконавськими вміннями і навичками, студенти паралельно оволодівають новітніми прийомами гри, навичками художньо-інтерпретаційної діяльності, що поглиблює процес формування культури виконавського фразування в умовах університетської освіти. Методика реалізує ідею осмисленого ставлення студентів до набуття вмінь виконавського фразування, що вимагає цілеспрямованого управління процесом навчання гри на духових інструментах із відповідним засвоєнням знань, умінь і навичок.

Ефективність розробленої методики було перевірено в процесі формувального експерименту, що здійснювався у три етапи (мотиваційно-установчий, практико-орієнтований, самостійно-методичний) в реальних умовах університетського навчання. Протягом трьох етапів передбачалось вивчення можливостей формування в майбутніх учителів музичного мистецтва культури виконавського фразування в процесі навчання гри на духових інструментах у закладах вищої педагогічної освіти України.

Формувальний етап експерименту відбувався на базі Університету Ушинського протягом 2021-2022 (2 семестр), 2022-2023 (1 семестр). В експерименті взяли участь студенти 2-3 курсів, які увійшли до складу експериментальної груп (16 здобувачів). Попередньо було встановлено їхній рівень сформованості культури виконавського фразування. Прикінцеві результати порівнювалися з результатами КГ, які здійснювалися у попередньому році навчання.

Метою формувального експерименту стало впровадження в практику підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва методики формування культури виконавського фразування та перевірки її ефективності засобом впровадження обґрунтованих педагогічних умов. У процесі формувального експерименту ми розглядали культуру виконавського фразування як інтегровану фахову якість, яка забезпечує усвідомлене ставлення до виконавського мистецтва і складається з *трьох ключових компонентів – мотивація художньо-технічної досконалості, компетентність в роботі над виконавським репертуаром та музичними текстами творів, творчо-виконавська та педагогічна інтерпретація музичних творів для духових інструментів (соло, ансамбль).*

Впроваджувана авторська методика формування в майбутніх учителів музичного мистецтва культури виконавського фразування базувалася на загально-наукових (системності, науковості, гуманізації, співробітництва, наочності) та спеціально розроблених принципах (врахування інтенцій фахового росту, орієнтації на пошук засобів художнього фразування в контексті прагнення виконавської виразності, розширення набору художньо-виконавських засобів

виразності відповідно до смислового контексту, стимулювання розвитку художньо-образного мислення на основі розмаїття репертуару, співставлення вербального та музично-виконавського фразування, опори на смисловий контекст музичного фразування, взаємозв'язку фразування та дихання, фізіологічної підтримки). Їх реалізація в процесі навчання гри на духових інструментах у закладах вищої педагогічної освіти вимагала створення культурно-освітнього середовища в умовах супідрядності індивідуальних та групових форм навчання, що реалізуються в ситуаціях діалогової взаємодії викладача і студента, спрямованості навчання на формування культури виконавського фразування, реалізації творчо-пізнавальних здібностей і виконавських навичок студентів.

Нагадаємо, що запровадження методики формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музики здійснювалось у три етапи, кожен з яких мав свій алгоритм, мету та завдання. Етапи експериментальної роботи планувались з урахуванням поступового формування всіх компонентів культури виконавського фразування на основі виконавського саморозвитку та методичної самоефективності.

Наголосимо, що практична реалізація методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва культури виконавського фразування в процесі навчання гри на духових інструментах проходила з урахуванням також поетапного застосування педагогічних умов:

- стимулювання осмисленого ставлення до вмінь виконавського фразування (перший етап);
- цілеспрямоване засвоєння різноманітних форм і видів фразування в контексті еволюції стилів і жанрів (другий етап);
- активізація методичної самоефективності у виконавському та освітньому процесах (третій етап).

Метою першого мотиваційно-установчого етапу став поступовий розвиток всіх компонентів, що включало зацікавлення студентів проблемою культури виконавського фразування як складовою їх виконавського розвитку.

Грунтуючись на когнітивному та комунікативному підходах як одному з напрямків організації підготовки вчителів музичного мистецтва, а також на загальних (гуманізму, науковості, доступності) та спеціальних (врахування інтенцій фахового росту та стимулювання розвитку художньо-образного мислення, взаємозв'язку фразування та дихання, фізіологічної підтримки) принципах, цей етап спрямовувався на вирішення наступних завдань:

- окреслення основних напрямів роботи в класі духових інструментів на період експерименту;

- формування ціннісного ставлення майбутніх вчителів музичного мистецтва до професії, розвиток мотивації до навчання гри на духових інструментах, бажання зрозуміти сутність та зміст культури виконавського фразування, розвиток навичок діалогового спілкування та творчого опрацювання музичних текстів і методичної літератури.

На цьому етапі застосовувалася *перша педагогічна умова*: стимулювання осмисленого ставлення до вмінь виконавського фразування.

Для вирішення поставлених завдань в процесі мотиваційно-установчого етапу використовувались такі методи (переконання, схвалення, наслідування, заохочення, взаємодопомоги) і форми роботи (бесіди, лекційні заняття, дискусії, круглий стіл, індивідуальні заняття та консультації, спрямовані на усвідомлення студентами необхідності формування культури виконавського фразування в класі духових інструментів). З метою підвищення ефективності запропонованих завдань використовувались такі педагогічні умови: стимулювання осмисленого ставлення до вмінь виконавського фразування, цілеспрямоване засвоєння різноманітних форм і видів фразування в контексті еволюції стилів і жанрів, що визначало усвідомлене ставлення до занять в класі духових інструментів, зацікавленість культурою виконавського фразування, прагнення до технічної досконалості.

Розуміння кожної фрази, коли виконує музикант, що грає на духовому інструменті, створює атмосферу художньої комунікації, тобто передачі художньої ідеї та її розуміння. «Установка на якісне володіння культурою

фразування склало мету першого етапу експериментальної методики. Цей етап було номіновано як мотиваційно-установочний» (Ді Жань, 2023, с. 51).

Спочатку етапу ми розпочали з вступної бесіди, яка включала питання адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі, допомоги в організації процесу навчання, визначення ключових моментів виконавського розвитку з орієнтацією на культуру виконавського фразування. У процесі бесіди обговорювались особливості навчання в класі духових інструментах, проходило ознайомлення з програмними вимогами та етапами звітності, відбувалось з'ясування природних виконавських здатностей студентів, визначались прогалини технічного розвитку та знання виконавського фразування, намічались шляхи подальшого виконавського вдосконалення. Також наголошувалось, що професійна діяльність вчителя музичного мистецтва потребує не тільки виконавської, але й методичної підготовки. Розглядались останні надбання в галузі музичної освіти та методики навчання гри на духових інструментах з метою поглибленого вивчення цих дисциплін та вироблення прагнення до методичної самоосвіти та методичної самореалізації. Відзначалось позитивне значення діалогової взаємодії для досягнення взаєморозуміння між викладачем і студентом в процесі навчання гри на духових інструментах.

Також, відповідно до першого компоненту, увага приділялась мотивації студентів до набуття художньо-технічної досконалості, що передбачало формування мотивів, потреб, інтересів, спрямованих на оволодіння культурою виконавського фразування. Для цього учасникам експериментальної групи потрібно було дати відповіді на декілька запитань, що стосувались технічного розвитку (Дод. А). За результатами отриманих відповідей відбулось обговорення, де студенти висловлювали погляди і пропозиції щодо технічного вдосконалення. Відзначимо, що обговорення відбувалось у дискусійній формі за участі викладачів духових інструментів та студентів. Кожний студент мав можливість висловити власне бачення технічної досконалості, визначити пріоритети власного навчання та виконавського розвитку. Це дало можливість майбутнім викладачам поглянути на процес технічного вдосконалення як на

художньо-творчий процес з оволодіння техніками амбушуру, звуковидобування та ігрових рухів. Потім студентам пропонувалось виконати вправи на різні види техніки або етюди. На основі цього, кожен викладач отримав певний навчально-виконавський портрет студента-духовика, що сприяло визначенню шляхів індивідуального розвитку кожного, а також корегуванню авторської методики формування культури виконавського фразування.

Орієнтація на формування компоненту мотивації художньо-технічної досконалості та принципи врахування інтенцій фахового росту, взаємозв'язку фразування та дихання, фізіологічної підтримки зумовлювалось необхідністю інтенсивного розвитку у студентів 2 курсу технічних навичок і прийомів гри. Тому, для студентів 2 курсу була проведена лекція «Художньо-технічна досконалість як складова культури виконавського фразування». На початку лекції студентам було задане питання: «Що, на Ваш огляд, означає художньо-технічне вдосконалення?». З'ясувалось, що деякі з них поряд із прагненням набувати технічної досконалості в процесі оволодіння духовим інструментом не надають належного значення культурі виконавського фразування. Більша частина студентів вважає, що для успішного концертного виступу достатньо володіти тільки технічними прийомами і навичками. З урахуванням цих відповідей, а також виявлену недостатню методичну спрямованість змісту й організації індивідуальних занять в класі духових інструментів на факультетах мистецтв, лекцію було орієнтовано на: розуміння студентами технічного вдосконалення як підґрунтя формування культури виконавського фразування, розкриття анатомо-фізіологічних основ технічного вдосконалення, ознайомлення з видами технік для духових інструментів і прийомами гри, оволодіння принципами художньо-технічного вдосконалення, виявлення сутності і ролі культури виконавського фразування у формуванні виконавської майстерності вчителя музичного мистецтва.

Після лекції відбулось обговорення розглянутих питань з подальшим продовженням роботи в класі духових інструментів де увага зосереджувалась, перш за все, на формуванні мотивів оволодіння різними техніками дихання,

інтонування, атаки звуку, культурою фразування, нетрадиційними виконавськими прийомами. Враховуючи, що більшість студентів університету вже мають базову музичну освіту (закінчили музичний коледж або музичну школу десятирічку) і вже володіють традиційними прийомами гри, передбачалось ознайомлення з новітніми нетрадиційними прийомами. Зокрема, популярним у саксофоністів і флейтистів специфічним виконавським прийомом Slap, який є спорідненим з піцикато і виконується в «клацанням язика об ясна з одночасним натиском на клапани при виконанні нотного тексту» (Горбаль, 2019, с. 109).; мікрохроматики та перманентного дихання – вважаються одними з найскладніших, найцікавіших і незвичних виконавських прийомів; базингом – «специфічний прийом виконання, що використовується в партитурах сучасних композиторів для відтворення нових, характерних для музики XX століття, виражальних засобів» (Марценюк, 2017, с. 196); прийомами атаки звуку: kick beat – остання доля такту акцентується набагато голосніше чим перша доля наступного; off beat – зміщення сильних долей такту на слабкі доли; funk – експресивний, гострий прийом гри з відхиленням від темперованого строю.; прийомами «вібрато» (glissando, frullato, trellere, шейк, tail gate) – які є більше характерними для тромбона.

Упродовж запровадження першої педагогічної умови задіяними були такі методи: «колективної присутності» для занять у класі гри на музичному інструменті» (саксофоні). «Головну роль» умовно відігравав музичний інструмент саксофон, властивості висловлювати фразу з певним смисловим навантаженням, що нагадувало мовне висловлювання. Кожний учасник мав змогу виконати певну фразу із заданим смисловим інтонуванням. Решта здобувачів, які грали роль слухачів намагалися вгадати смисл фрази за її інтонаційним наголосом. Після колективного дискусійного обговорення, виконавець пояснював свій задум, свою ідею та аргументував її. Після того студенти-слухачі висловлювали свою думку стосовно того, чи вдалося виконавцю бути переконливим. Це вже був інший метод, які ми позначили як «інтерпретація-сприйняття». (Лі Жань, 2023, с. 51).

Варто уточнити, що на цьому етапі вже почалася робота з педагогічного впливу на компонент *компетентність в роботі над виконавським репертуаром та музичними текстами творів*, оскільки компетентність передбачала не лише знання та установки на підвищення мотивації розвитку умінь і здібностей, но і на накопичення досвіду, щодо застосування репертуару для духових інструментів. Для цього з студентами експериментальної групи було проведено круглий стіл «Формування репертуару для духових в добу бароко та класицизму» на якому обговорювались:

- історичні особливості розвитку репертуару для духових інструментів;
- принципи та шляхи його створення;
- необхідний комплекс знань, умінь і навичок для вивчення різножанрового репертуару;
- принципи освоєння нових сучасних творів, що вимагають освоєння новітніх технік і прийомів звуко видобування.

У процесі обговорення та аналізу існуючих практик студенти дійшли висновку, що більшість викладачів підбирають репертуар за принципом від простого до більш складного. Це дозволяє уважно ставитись до нотного тексту, усвідомлювати кожну фразу, ритмічну фігуру, темп. Серед шляхів накопичення педагогічного репертуару студента-духовика, найбільш дієвими визнано – використання відомих творів і освоєння нових оригінальних творів для духових інструментів, що вимагають розвинутого інтелекту та виконавської вправності.

Для домашнього опрацювання студентам було задано завдання з'ясувати історичні аспекти розвитку репертуару для духових інструментів. При цьому кожний студент відшукав інформацію для того інструменту, на якому він грає. Виконання цього завдання дозволило з'ясувати, що розвиток репертуару залежав від популярності даного інструменту в кожному історичному епоху. Так, за доби бароко найбільшою популярністю користувались кларнет і флейта. Флейтовий репертуар цього періоду представлений старовинними танцями (алеманда, сарабанда, гальярда, куранта, павана та ін.), партіями в ансамблях і оперних оркестрах, творами Г. Телемана для флейти соло (фантазії, сонати, сюїти та ін.).

Студенти-кларнетисти зазначили, що репертуар для кларнета почав формуватися в роки пізнього бароко і складався з творів А. Гептфера і Г. Фукса (дуети для 2-х кларнетів), А. Штадлера (3 каприси для кларнета соло, побудовані на популярних народних мелодіях та оперних аріях), І. Плейля (концерт для кларнета або флейти, Ноктюрн, серенада тріо – для 2-х кларнетів і фагота), Й.Фіала (подвійний концерт для кларнета, англійського рожка і оркестру) концерти Дж. Генсера, А. Хоффмайєра, П. Вінтера, Ф. Тауша, В. Кнешека і особливо К. Стаміца – його 10 концертів для кларнету. Проте тріумф кларнетової музики починається в епоху класицизму і пов'язаний з ім'ям В. А. Моцарта, його відомим концертом для кларнета з оркестром ля мажор, квінтетом для кларнету і струнного оркестру, цікавими оркестровими партіями в серенадах і дивертисментах.

Студенти, що грають на мідних духових інструментах повідомили, що до винайдення вентильного механізму ці інструменти рідко використовувались в концертній практиці. Переважно використовувались натуральні труби, для яких і писали свої твори композитори Й. Бах, Й. Гайдн, Л. Моцарт, Г. Телеман та Дж. Тереллі, який створив близько 30 концертів для труби і фортепіано. Слід відзначити й кантату А. Мелані «La Tromba d'Amore» та сім арій для сопрано і солюючої труби *clarino* А. Скарлатті. Ознайомившись зі статтею М. Баланко та О. Баланко «Специфіка інтерпретування творів епохи бароко для сопрано і труби соло» студенти дізнались, що «композитори барокової доби в своїх творах поєднують звуки співацького голосу та інструменту в особливий спосіб: експонують, суміщають і протиставляють їх діапазонні, артикуляційні, технічні виразові можливості та темброві характеристики» (Баланко, 2023, с. 47). При цьому «голос та інструментальні соло функціонують в добу бароко як рівноправні концертні одиниці» (Баланко, 2023, с. 49).

Огляд науково-методичної літератури дозволив визначити принципи, яких необхідно дотримуватись сучасним виконавцям при виконанні музики барокової доби. Зокрема, виконання прийомів «роздування звуку», «придих», штрихів *detache*, *rubato* і *legato*, які часто не виписувались композиторами, а також

тріольних або пунктирних фігур з урахуванням можливості вибору того, або іншого варіанта виконання.

Що стосується репертуару класичної доби, студенти відзначили, що він представлений творами переважно для дерев'яних духових інструментів. Це Соната a-moll для флейти соло К.-Ф.-Е. Баха, концерти Й. Гайдна, Й. Мортеллі, А. Моцарта, А. Козелюха. Л. Бетховена (Громченко, 2018). В методичному аспекті важливим виявився факт, що при роботі над цими творами слід дотримуватись принципів співу на інструменті, природності і правдивості відтворюваного почуття, контрасту і єдності у відтворенні образів та тем. Слід зважати на гнучку ритміку, вказівки на *tempo rubato*, рівномірний акцентований ритм, прозоре, «графічне» звучання з яким виразним рисунком мелодії та фігурацій, остинатне або секвенційне повторення груп з двох-трьох-чотирьох звуків, що підкреслюють пульсацію тощо.

Дамо приклади деяких концертів для кларнету в контексті аналізу музичних текстів. Наприклад, Концерт Я. Стаміца Фа мажор, який вимагає від студента гнучкості у виконанні нот великих і дрібних тривалостей, динаміці та різних штрихах. Особливу увагу було звернено на виконання пасажу (ц.45) тридцять другими нотами, який потім повторюється в каденції в кінці першої частини, а потім у третій частині шістнадцятими нотами в темпі *Presto* (ц. 90). У редакції К. Мюльберга поданий спрощений варіант цього пасажу, в якому не має прихованого двоголосся. Проте, виконання цього пасажу в авторському темпі свідчить про рівень технічної підготовки кларнетиста.

За методикою професора З. Буркацького, при підготовці до виконання концерту Я. Стаміца слід пограти етюд № 1, 6 та 14 зі збірника «24 етюд для кларнета» Р. Штарка, також Етюд № 2 зі збірника «16 віртуозних етюдів» І. Оленчика, написаний в стилі старовинної музики.

При аналізі концерту В. Моцарта Ля мажор, було наголошено, що це єдиний концерт композитора для кларнета, який імпонував йому легкістю звучання, регістровою рівністю, поєднанням відмінних мелодійних і технічних можливостей. Також відзначили образний зміст твору (мотив Хреста у першій

частині), театральність, деяку «автобіографічність», що відобразилось в насиченості теми «моцартовими» інтонаціями з «хроматичними оспівуваннями тонічних опор» (Буркацький, 2018, с. 264). Аналізуючи концерт, студенти відзначили, що на перший погляд він написаний дуже зручно й не містить значних труднощів. Проте має великі розміри, всі труднощі зосереджені наприкінці композиції, що вимагає від студента значної технічної підготовки та артистичної витримки. Цікавою є композиційний план твору, перша частина написана у формі сонатного *allegro*, проведення головної партії у коді надає їй подібності до рондо (символ кола, завершеності). Третя ж частина, навпаки, написана у формі рондо з елементами сонатності, де основний мотив. рефрену починається на «до#» і закінчується на «до#». Така символічність є характерною для музики В. Моцарта, адже у світорозумінні композитора це символізує гармонію християнського й позахристиянського початків. Дотримуючись порад професора З. Буркацького, при підготовці до виконання концерту В. Моцарта студентам пропонувалось для розвитку пальцевої віртуозності пограти етюдів зі збірників №1 і №3 (упорядник З. Буркацький), етюдів №1 і №4 за авторством Г. Клозе. Для виконання «прихованої поліфонії» корисними будуть етюдів Р. Джетті №12 та С. Ригіна №15.

У підсумку відзначимо, що метод «круглого столу» виявився продуктивним щодо формування компоненту компетентність в роботі над виконавським репертуаром та музичними текстами творів, адже це передбачало діалогове спілкування, роботу з історико-довідниковою літературою, яка виявилась цікавою для студентів, опрацювання методичних та теоретичних доробок, вивчення музичних текстів різних епох. Деякі з представлених цих творів студенти взяли для вивчення, а потім представляли на концертах класу, кафедри, циклової комісії на заліку. Роботу в цьому напрямку було продовжено на другому етапі експерименту.

Отже, на цьому етапі також був застосований метод колективної присутності, але вже задля спеціального накопичування репертуарної скарбниці. Ефективним був метод звукової анкети після музичного

ознайомлення з репертуаром (онлайн, YouTube), виконання студентами своїх творів (труба, кларнет, саксофон, флейта), метод ознайомлення з репертуаром конкурсів і фестивалів, запис яких була представлена у соцмережах (Лі Жань, 2023, с.52)

Після першого етапу формувального експерименту було проведено перший зріз, результати якого представлені в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Результати оцінювання сформованості культури виконавського фразування в ЕГ за критеріями після першого зрізу формувального експерименту

Критерії	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Виконавсько-мотиваційний	8	50	7	43,75	1	6,25
Музично-семіотичний	11	68,75	4	25	1	6,25
Інтерпретаційно-комунікативний	10	62,5	6	37,5	0	0

Домінантою другого (**практико-орієнтованого**) етапу стало збагачення студентів засобами художньо-виконавської виразності в процесі навчання гри на духових інструментах, розвиток художньо-образного мислення на основі ознайомлення з різноплановим виконавським репертуаром, набуття знань, умінь і навичок, що визначають культуру виконавського фразування, оволодіння основами творчо-виконавської та педагогічної інтерпретації музичних творів для духових інструментів (соло, ансамбль). Реалізація цих завдань здійснювалась на основі принципів: орієнтації на пошук засобів художнього фразування в контексті прагнення виконавської виразності; розширення набору художньо-виконавських засобів виразності відповідно до смислового контексту, стимулювання розвитку художньо-образного мислення на основі розмаїття репертуару, які відповідають емотивно-ціннісному, комунікативному та

герменевтичному підходам, основними цінностями яких є усвідомлення важливості навичок комунікації у професійній діяльності вчителя музичного мистецтва та прагнення до художньо-інтерпретаційної діяльності. Організація практико-орієнтованого етапу відбувалась з урахуванням наступних педагогічних умов: стимулювання осмисленого ставлення до вмінь виконавського фразування, цілеспрямоване засвоєння різноманітних форм і видів фразування в контексті еволюції стилів і жанрів.

На цьому етапі було продовжено роботу над формуванням компоненту компетентність в роботі над виконавським репертуаром та музичними текстами творів. З цією метою, а також для підвищення рівня культури виконавського фразування ми розглянули концерт Л. Шпора F dur op.26 для кларнета з оркестром, в якому риси класицизму і романтизму об'єднані надзвичайною віртуозністю. Студентам цікаво було дізнатись, що концерт написаний під впливом віртуозної гри М. Паганіні, з яким Л. Шпор концертував у дуеті. Ми звернули увагу на те, що вже в першій частині Allegro головна партія пісенного характеру поєднана з вишуканими «моцартівськими зворотами» і досить складними етюдно-пасажними епізодами. Друга частина Adagio насичена різноманітними ритмічними групами і складною мелізматиною, що вимагає витонченого фразування та нюансування. Надзвичайно складною є третя частина Rondo Vivace – з ознаками музичного сарказму, символізму і містичним закінченням на *pp*.

В процесі аналізу ми також розглянули найбільш складні, в технічному плані, епізоди. Наприклад, «пасаж і вісім тактів штрихового розмаїття, поданого у швидкому темпі послідовностей паралельними інтервалами», «пасажі в побічній партії зі звуком у четвертій октаві на завершення» (с.265.Бурк,)_кода першої частини з епізодом із стрибками у нижньому регістрі, ще й у швидкому темпі та інші. На наш погляд, вивчення концерту Л. Шпора F dur є корисним для студентів, адже підвищує мотивацію технічного вдосконалення, сприяє підвищенню компетентності в роботі над музичними текстами, розвиває навички інтерпретаційної діяльності.

У подальшому увагу студентів було зосереджено на репертуарі, що включає твори композиторів XX-XXI століття. З цією метою зі студентами експериментальної групи проведено науково-твору зустріч на якій було відзначено особливості цього періоду, а саме: тембральне експериментування, пошук нових виконавсько-виразових можливостей духових інструментів, стильовий синтетизм тощо. Перед початком зустрічі студентам було надано список літератури (Дод. В) для ознайомлення, аналізу і подальшого вивчення. Серед найбільш значимих творів цього періоду студенти відзначили твори К. Дебюссі («Сірінкс»), Ф. Пуленка (Сонати для флейти, кларнета, гобоя з фортепіано), П. Гіндеміта (Соната для флейти, «Ехо», Канонічна сонатина для двох флейт, опуси для ансамблю флейт) та інших, в яких знайшли своє втілення передкласичні принципи мислення: поліфонічність і варіаційність, барокова імпровізаційність. Значну зацікавленість викликали твори французького композитора А. Жоліве, в доробку якого концерти для труби, флейти, фагота, в яких поряд з романтичними музичними формами використано новітні досягнення в плані інтонаційної структури інструментальних партій, штрихів, гармонії, динаміки, тембральних фарб. Для демонстрації та аналізу була обрана «Пісня Ліноса» (1944) для флейти і фортепіано. Вона написана в експресіоністській манері з використанням новітніх принципів конструювання музичного тексту та темброво-інтонаційних можливостей флейти.

Особливу увагу було приділено особливостям роботи над творами українських композиторів, у яких, на думку С. Свірідової, «виявляється надзвичайно великий інтерес» до написання музики для духових інструментів» (Свірідова, 2013, с.79). Перші твори були написані у XIX сторіччі, серед них: концерт для кларнета І. Лозінського (1831р), «Маленька балада» для кларнета і фортепіано Ф. Якименко (1902) «Поема» та дует для двох кларнетів О. Зноско-Боровського, «Вальс» Б. Лятошинського. В XX столітті з'являються валторнові концерти В. Яворика, Я. Гомоляки, Л. Колодуба, концерти для тромбона Л. Колодуба та Л. Юріної, для труби з оркестром В. Яровинського, Є. Зубцова,

Ю. Щуровського, В. Гомоляки, І. Польських, М. Дремлюги та ін., що дозволяють розкрити виконавські можливості інструменту.

Твори китайських композиторів для духових інструментів представляли студенти з КНР, які навчаються в університеті К. Ушинського. Вони зазначили, що найбільш відомими є твори для кларнета, першими авторами яких стали виконавці-композитори Ван Янь, Чжан У, Цзян Хунбінь, Сінь Хугуан, Сян Чженьлун, Мен Чжаося, Чжан Ягуан. У 80-ті роки ХХ століття в Китаї починає формуватися жанр концерту для духових інструментів. Першим зразком став концерт Ху Біцзіня для кларнета з оркестром «Звуки Паміру». З часом з'являються оригінальні концерти для автентичних духових інструментів Ціня Венченя, концерт для кларнета, струнних, арфи та ударних Мей-Мі Лан та концерт для альту саксофона та оркестру Чу Ванхуа. Вони вирізняються поєднанням традиційної ладової системи з класичною тональністю або сучасними техніками композиції (Ян Чжеюй, 2022, с. 132).

На рівні кращих сучасних світових здобутків стоять твори сучасних китайських композиторів (Чень Циган «Ранішня пісня» та «Үі», Хуан Аньлун «Каприс», Чжан Чжао «Мелодія ночі», Ван Цзяньмін Сьюта «Тіні пори року» для кларнета и фортепіано та ін.), які вирізняються складноладовим переосмисленням фольклору, яскравим образним змістом, творчим підходом до звуку, багатством експериментальних виразних і технічних прийомів, що визначали неklasичне, фольклорно орієнтоване звучання інструменту.

Підсумовуючи сказане зазначимо, що зосередження уваги на ретельному вивченні репертуару для духових інструментів сприяло також розвитку компонентів мотивації художньо-технічної досконалості та художньо-комунікативний контент творчо-виконавської та педагогічної інтерпретації музичних творів для духових інструментів (соло, ансамбль), адже передбачало вивчення музичних текстів з перспективою їх подальшого виконання; прослуховування та аналіз інтерпретаторських версій відомих виконавців.

На індивідуальних заняттях в класі духових інструментів використовувались методи: заохочення, пояснення, слухового контролю,

навчально-виконавського тренінгу, сконцентрованості уваги, виконавського показу, поточного коментарю, асоціацій, порівняння, «мозкового штурму», роботи в ансамблі, контролю, перевірки та оцінювання.

Ураховуючи, що культура виконавського фразування є багат шаровим поняттям, а її формування вимагає вивчення різножанрового репертуару ми звернулися до жанру мініатюри, в якому працювали українські композитори. Зокрема проаналізували мініатюри для труби «Прелюд», «Скерцо» та «Тріо» В. Кирейка, композитора – «який є носієм глибоких національних та класико-романтичних традицій української академічної музики» (Палійчук, 2018). Проаналізувавши нотний текст першої п'єси «Прелюд», студенти визначили - партія труби характеризується широкими фразами, поступневим рухом мелодії, яка збагачена різними ритмічними фігураціями і постійною зміною метру (3/4 і 4/4). Мелодія супроводжується партією фортепіано, що насичена підголосками і хроматизмами в середніх голосах, які мовби оповивають головну тему. Прослухавши «Прелюд» у запису, студенти відзначили, що твір розкриває кантиленні можливості труби, адже її партія є носієм експресивно-ліричного, образу, який підкреслюється різноманітною артикуляцією, фразуванням, динамічними відтінками та елементами імпровізаційності. Партія труби у «Скерцо» написана в характері маршу, є чіткою з гамоподібними пасажами та репетиційними вкрапленнями. На погляд студентів, в цьому творі автор розкриває технічні можливості інструмента. Контрастом до неї звучить труба у «Тріо», мелодико-тематична лінія якої є плавною, наспівною, з секвенційним розвитком, кадансовими зворотами з іншим тональним «забарвленням». У підсумку зазначимо, взявши ці твори до вивчення, студент не тільки збагатить свій репертуар, але й навчиться грати кантилену, оволодіє артикуляцією, агогікою, технічними навичками які визначатимуть рівень культури виконавського фразування.

По закінченню другого (практико-орієнтованого) етапу було зроблено діагностичний зріз, який показав зміни в рівнях сформованості компонентів культури виконавського фразування (таблиця 3.5).

Таблиця 3.5.

**Результати оцінювання сформованості культури виконавського
фразування в ЕГ за критеріями після другого зрізу
формуального експерименту**

Критерії	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Виконавсько-мотиваційний	4	25	7	43,75	5	31,25
Музично-семіотичний	9	56,25	5	31,25	2	12,5
Інтерпретаційно-комунікативний	2	12,5	10	62,5	4	25

Третій (**самостійно-методичний**) етап передбачав оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва способами та уміннями самостійної діяльності, набуття методичних знань удосконалення технічних прийомів гри на духових інструментах з метою успішної реалізації умінь виконавського фразування, спрямування комунікативних, інтерпретаційних, імпровізаційних умінь у практичну площину, розвиток всіх компонентів культури виконавського фразування.

Відповідно до мети третього етапу експерименту було визначено наступні завдання: розширити і збагатити художньо-технічний багаж студентів, активізувати їх здатність до методичного самовираження у навчальній і педагогічній діяльності, забезпечити реалізацію набутої культури виконавського фразування у виконавській діяльності. Вирішення цих завдань відбувалось на основі принципів: взаємозв'язку фразування та дихання, стимулювання розвитку художньо-образного мислення на основі розмаїття репертуару, співставлення вербального та музично-виконавського фразування, опори на смисловий контекст музичного фразування. Реалізація означених завдань забезпечувалась такими педагогічними умовами: цілеспрямоване засвоєння різноманітних форм

і видів фразування в контексті еволюції стилів і жанрів, активізація методичної самоєфективності у виконавському та освітньому процесах.

Грунтуючись на інтенціональному, емотивно-ціннісному, комунікативному, лінгвакультурному та герменевтичному підходах, цей етап мав вирішальне значення, адже визначав ефективність авторської методики формування у майбутніх вчителів музичного мистецтва культури виконавського фразування. Основна увага приділялась формуванню у студентів умінь і навичок осмислення дій виконавського фразування в ансамблевій діяльності, переосмислення накопиченої жанрово-стильової інформації. Провідними методами роботи на самостійно-методичному етапі були методи: аналізу культури виконавського фразування в ансамблевій діяльності, виконавської активності, методичної рефлексії, активізації інтересу до художньо-інтерпретаційної та імпровізаційної діяльності, ознайомлення з різноманітним за жанром і стилем репертуаром, також використовувалась низка пізнавальних і творчих методів. Ці методи реалізувалися в ситуаціях комунікативно-творчої взаємодії, методичної спрямованості навчання, аналітично-виконавської діяльності.

Щодо компоненту компетентність у роботі над виконавським репертуаром та музичними текстами творів особливу увагу було надано формуванню репертуару для саксофону, враховуючи, що автор дослідження є викладачем саксофону і керівником школи гри на саксофоні у Китаї. До вивчення цього питання залучались українські і китайські студенти, які навчаються гри на цьому інструменті. Ретельно вивчивши нотну літературу вони відзначили, що помітний внесок в сольний репертуар для саксофону зробили композитори Д. Кастнер «Variations Faciles et Brillante» для саксофона соло, Ж.-Б. Сінджелі «Концерт для сопрано або тенора», «Фантазія для баритона», Ж. Демерсманн «Fantaisie sur un theme originale». К. Дебюссі «Рапсодія для саксофона і фортепіано», Ф. Шмідт «Легенда», В. д'Енді «Хорал із варіаціями», Д. Спрок «Легенда», Г. Вуллет «Siberia – Poeme Symphonique» тощо. Також до концертного та навчального репертуару студентів входять Концертино Е. Бозза, Концертино Ж. Олбрука,

Камерне Концертино Ж. Ібера, Балада Г. Томазі, Дивертисмент Р. Бутрі, Концерт П. Крестона, Фантазія Е. Вілла-Лобоса, Соната П. Гіндеміта, Концерт П. Дюбуа, Фантазія-експромт А. Жоліве та багато творів малої форми, в яких розкривається темброва барвистість і технічна віртуозність саксофона. Серед українських композиторів, твори яких входять до навчального та концертного репертуару, відзначили Сонату для саксофона соло С. Пілютикова, етюд-картину «Зранку з високого замку» для саксофона-альта соло З. Ковпака, циклі «П'ять соло» для саксофона Л. Самодаєвої, твори В. Рунчака «Трішки музики на честь Адольфа Сакса», Г. Гаврилець «In B», композицію О. Щетинського «Промова».

Для активізації здатності студентів до методичного самовираження у навчальній і педагогічній діяльності їм було надано для самостійного опрацювання методичні матеріали (Додаток С), які потім обговорювались в класі духових інструментів.

Результатом опрацювання наданих матеріалів, стало визначення студентами шляхів способів набуття методичної компетентності. По-перше, це усна форма передачі знань у вигляді майстер-класу, коли знання, уміння та прийоми гри передаються безпосередньо від педагога студенту. Під час пандемії Сjvid-19 і військової російської агресії з лютого 2022 року актуальними для вузівського навчання стали дистанційні майстер-класи, доступні широкому колу студентів. Студенти відзначили, що, в мережі Інтернет відомі виконавців (Артуро Сандоваль, Вінтон Марсалис, Отто Заутер та ін.) також діляться власними методиками набуття виконавської майстерності.

По-друге – це матеріали інструктивного характеру (етюди, вправи) та різноманітні школи гри, які орієнтовані на практичну реалізацію, проте позбавлені точних вказівок і пояснень автора. Третій шлях повністю ґрунтується на науково-методичному матеріалі, що включає дисертаційні дослідження, наукові статті, авторські методичні рекомендації, що презентують інноваційні методики навчання. На думку студентів, недоліком такого шляху є обмеженість для ознайомлення та практичної демонстрації і реалізації в процесі навчання.

У контексті сказаного, доречним виявилось виконання методично-орієнтованих завдань, розроблених за методикою В. Громченка (Громченко, 2020). Аналіз та спостереження за виконанням цих завдань викладачами духових інструментів та автором дослідження показали бажання майбутніх викладачів оволодіти методичним знаннями та вміннями педагогічної діяльності. Перше завдання вимагало складення переліку навичок, які необхідно опановувати сучасному виконавцю на духових інструментах. Досить впевнено студенти відзначили техніки перманентного дихання та атаки звуку, техніку пальців і язика в різних штрихових комбінаціях, м'язову витривалість і гнучкість амбушюра, гру у високому регістрі, академічні та джазові ладогармонічні основи, академічну та джазову манери виконання, імпровізацію, виконавська агогіку та культуру виконавського фразування.

Друге завдання стосувалось визначення базового ресурсу виконавських навичок студента-духовика. Тут погляди студентів були дещо різними, але в процесі обговорення і пояснень викладача дійшли висновку, що базовий фундамент виконавських навичок складають: постановка виконавського апарату, виконавське дихання, сформований амбушюр, координація аплікатури та артикуляції, вміння керувати тембром та інтонацією звуку, всі способи видобування, опанування ритмо-формулами, виконавська техніка та культура фразування.

Третє завдання передбачало визначення переліку найбільш вагомих інструктивних матеріалів, необхідних для виконавського розвитку студента-духовика. Враховуючи думку студентів, які грають на різних духових інструментах до такого переліку увійшли: Р. Кітцер Мелодичні та технічні етюди для кларнета Зошит №1, 2, 3; збірники №1, 2, 3 за ред. З. Буркацького до яких увійшли етюди Л. Видемана, Р. Гофмана, Г. Клозе, П. Мимара, І. Мюллера, А. Штарка та ін.; Й. Андерсен 24 етюди для флейти ор.30, П. Таффанель 24 прогресивних етюди для флейти; Ф.В. Ферлінг 48 етюдів для гобоя ор.31; Х. Клозе 25 етюдів для саксофону, М. Мюля. Етюди для саксофону; В. Міттелло

Характерні етюди для валторни, Ш. Конор Етюди для валторни; Етюди для туби Г. Лачмана та Е. Течера.

Наступний етап роботи був спрямований на визначення особливостей культури виконавського фразування в процесі ансамблевого/колективного музикування. Адже участь майбутніх учителів музичного мистецтва в ансамблях духових інструментів різного складу є досить поширеним явищем. Це передбачало розвиток компоненту художньо-комунікативний контент творчовиконавської та педагогічної інтерпретації музичних творів для духових інструментів (соло, ансамбль) з подальшим аналізом творчої діяльності та репертуару провідних українських колективів саксофоністів та джазових ансамблів.

Аналіз виконавського доробку провідних українських колективів ми почали з Київського квартету саксофоністів під керівництвом Ю. Василевича. Зі студентами було розглянуто обробки класичних творів, які вирізняються оригінальним баченням образного змісту, тембровими та імітаційними рішеннями. Так, у творі «Зозуля» К. Дакена увагу студентів було спрямовано на своєрідний «діалог» птахів, що досягається Імітацією співу зозулі, солов'я та крику курки за допомогою пташки-свистульки, дитячої дудки-свистка та знятого мундштука. У п'єсі «Маленьке негренья» К. Дебюссі своєрідний діалог інструментів досягається імітаційно-поліфонічним трактуванням основної теми, що виконується різними ансамблевими партіями. Серед нетрадиційних технічних прийомів було вказано на прийом slap (передбачає удар язика об тростину з одночасним форсуванням звуку) і темброве відображення звучання сурдини без використання самої сурдини.

Наступним етапом роботи зі студентами експериментальної групи став аналіз творчого доробку саксофонного квартету «Джаз-класік» під керівництвом О. Мельника. Прослухавши аудіо і відеозаписи виступів колективу, було відзначено технічну довершеність виконання, чистоту інтонування, чітку штрихову диференціацію кожної партії, рухливість звуковедення у поєднанні з цілісністю відтворення художньо-образного змісту музичного твору. При цьому,

студенти відзначили, що кожен учасник квартету є не тільки яскравим ансамблістом, а ще й солістом і творчою особистістю. Також студентів було ознайомлено з репертуаром колективу, що складають перекладення музичної класики, інструментальні джазові та естрадні мініатюри, оригінальні сучасні композиції та народна музика. Серед них: Д. Бортнянський «Фінал хорового концерту», Й. Бах «Органні прелюдії та фуги», «Арія» та «Скерцо» із Сюїти сі-мінор, В. Моцарт «Менует», И. Гайдн «Менует і престо»; твори композиторів-романтиків – Й. Брамс «Угорський танець № 5», Ж. Бізе «Пісня Тореадора з опери «Кармен»», Ф. Шопен «Полонез»; джазові композиції – І. Ковелл «Морська труба», О. Осійчук «Парафраз на теми Дж. Гершвіна», Дж. Герман «Привіт Доулі», Л. Ніхаус «Саксафреш», «Бджолині колінця», «Житнє пастрямі», М. Девіс «Блюз»; народна музика – В. Маник «Карпатські образки», «Забуті мелодії на ідиш», П. Іттуральде «Грецька сюїта»; аранжування – О. Мельник «Балканські мотиви», «Дві колядки» та ін.

Для домашнього опрацювання студентам було запропоновано ознайомитись зі статтею О. Мельника «Жанрово-стилістичні особливості репертуару квартету «Джаз-класік» в якій автор акцентує увагу на значенні класичного репертуару, як необхідної умови виховання саксофоніста, «оскільки класика дисциплінує художнє мислення музиканта» (Мельник, 2018, с. 23).

Наступний етап роботи з формування культури виконавського фразування був пов'язаний з джазовим використанням саксофону у джазових колективах. Цікавим з інтерпретаторської точки зору виявився творчий доробок українських джазових гуртів - «Брати блюзу» та «Схід-Side». Для творчості рок-джазового бенду «Брати блюзу» під керівництвом братів Олега та Мирослава Левицьких, характерною є тенденція до інтеграції джазу та фольклору (карпатський ф'южн), створення на цій основі цікавих і оригінальних творів. До аналізу були запропоновані твори «World» і «Місто, яке ніколи не спить». У першому творі на увагу заслуговує цікавий прийом, при якому музиканти по черзі виходять на сцену, поступово наповнюючи загальне звучання композиції новим тембром. Другий твір, філософського плану написаний у стилі блюз, вирізняється м'яким

звучанням саксофону, темповими зрушеннями, розширенням загального діапазону звучання, що створює атмосферу великого міста. За визначенням студентів, творчість самотнього джазового гурту «Схід-Side» характеризується надзвичайною інтерпретаторською, виконавською і стильовою гнучкістю, поєднанням різноманітних стилів - від традиційного джазу до хіп-хопу. Інтерпретаторську манеру саксофоніста гурту та його керівника Д. Александрова визначає віртуозність, експресія, чудове володіння різноманітними стилями та прагнення до експериментів.

Під час третього етапу ефективними виявилися такі конкретні методи, як: ігрові методи («навчаю сам себе»; «уявні помилки трактування»; «артикуляційні візерунки»); виконавсько-комунікативні (метод виконавського діалогу-імпровізації; тембрального «розфарбування») (Лі Жань, 2023, с.53-53).

По завершенню третього (самостійно-методичного) етапу формувального експерименту ми провели заключний діагностичний зріз (таблиця 3.6.), який визначив сформованість компонентів культури виконавського фразування по завершенню експерименту в контрольній та експериментальній групах. Порівняння результатів рівнів сформованості культури виконавського фразування в КГ та ЕГ представлено в таблиці 3.7 та на рисунку 3.3.

Таблиця 3.6.

Результати оцінювання сформованості культури виконавського фразування в ЕГ за критеріями по завершенні третього етапу формувального експерименту

Критерії	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Виконавсько-мотиваційний	2	12,5	7	43,75	7	43,75
Музично-семіотичний	2	12,5	8	50	6	37,5
Інтерпретаційно-комунікативний	1	6,25	7	43,75	8	50

Таблиця 3.7.

Порівняння результатів оцінювання рівнів сформованості культури виконавського фразування в КГ та ЕГ

Вибірки	Низький рівень				Середній рівень				Високий рівень			
	На початку		Наприкінці		На початку		Наприкінці		На початку		Наприкінці	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ	11	68,75	2	12,5	5	31,25	8	50	0	0	6	37,5
КГ	12	75	10	62,5	4	25	4	25	0	0	2	12,5

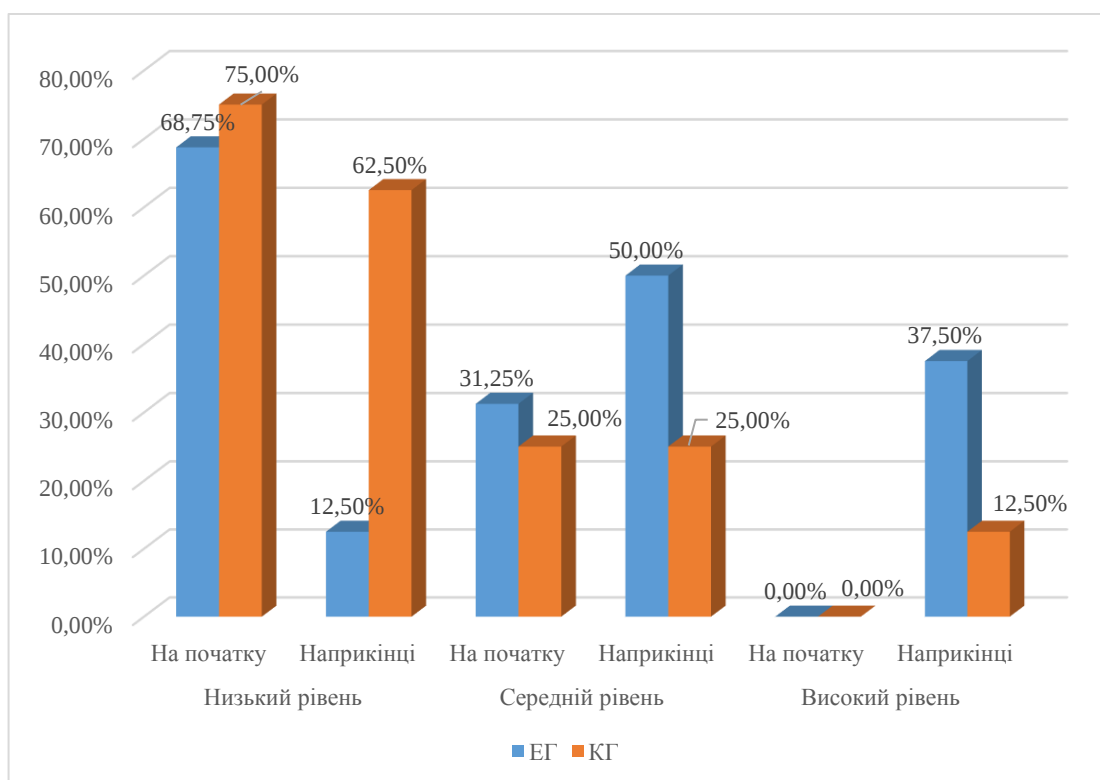


Рис. 3.3. Порівняння результатів оцінювання рівнів сформованості культури виконавського фразування в КГ та ЕГ на різних етапах експерименту

Значущість виявленої різниці в результатах оцінювання в ЕГ та КГ було перевірено за критерієм Фішера. Задля здійснення перевірки було сформульовано наступні гіпотези:

H_1 : Частка респондентів ЕГ, які продемонстрували бажаний рівень сформованості культури виконавського фразування істотно перевищує частку таких респондентів у КГ.

H_0 : Частка респондентів ЕГ, які продемонстрували бажаний рівень сформованості культури виконавського фразування НЕ перевищує істотно частку таких респондентів у КГ.

Згідно алгоритму перевірки за критерієм Фішера, частки респондентів, які досягли бажаного рівня сформованості культури виконавського фразування було переведено у значення центрального кута за формулою:

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

де ρ – відповідна кількість таких респондентів у вибірці (у відсотках), виражена через частку одиниці. Виходячи з даних таблиці 3.7, визначимо, що в ЕГ наприкінці експерименту респондентів, які досягли бажаного (високого та середнього) рівня сформованості культури виконавського фразування було виявлено 87,5% (ЕГ $\rho=0,875$), а в КГ – 37,5% (КГ $\rho=0,375$)

Розрахунки за формулою кутового перетворення дозволили отримати наступні значення:

Із використанням цих даних було отримано наступні значення центральних кутів для КГ (φ_1) та ЕГ (φ_2):

$$\text{ЕГ } \varphi_1 = 2 \cdot \arcsin \sqrt{0,875} = 2 \cdot \arcsin (0,9354) = 2 \cdot 1,2094 = 2,4189$$

$$\text{КГ } \varphi_2 = 2 \cdot \arcsin \sqrt{0,375} = 2 \cdot \arcsin (0,6124) = 2 \cdot 0,6591 = 1,3181$$

Із отриманими емпіричними значеннями було здійснено розрахунки задля виявлення істотності розбіжності між кутами за формулою:

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

де n – загальна кількість респондентів у вибірках.

У результаті було отримано наступне емпіричне значення:

$$\varphi_{\text{емп}}^* = |2,4189 - 1,3181| \cdot \sqrt{\frac{16 \cdot 16}{16+16}} = 1,1007 \cdot \sqrt{\frac{256}{32}} = 1,1007 \cdot 2,8284 = 3,1134$$

Задля з'ясування ступеню значущості розбіжностей у результатах

оцінювання, отримане емпіричне значення ($\varphi^*_{емп}=3,1134$), було зіставлено із критичними значеннями кута ($\varphi^*_{кр}$):

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

$$\varphi^*_{емп} = 3,1134$$

$$\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$$

Як показує співставлення, отримане емпіричне значення ($\varphi^*_{емп}=3,1134$) є більшим за критичне значення ($\varphi^*_{кр}=2,31$), що вказує на його значущість (див. рис. 3,4) та доводить ефективність запропонованої експериментальної методики формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на духових інструментах.

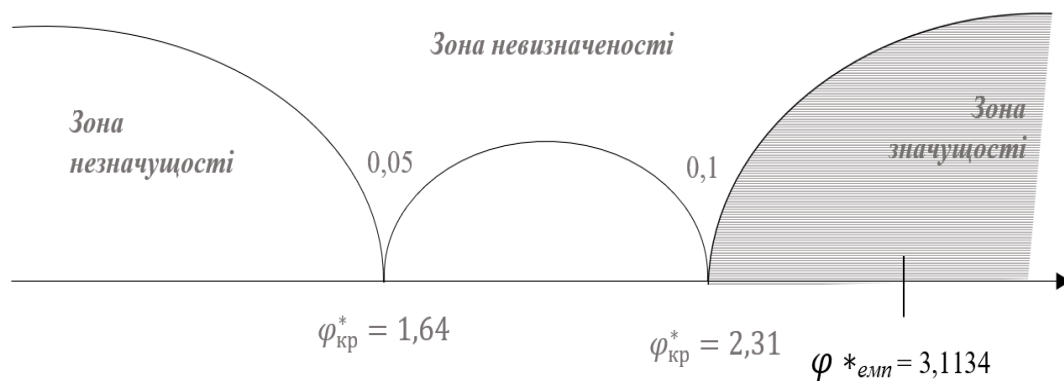


Рис. 3.4. Емпіричне вираження розбіжності результатів оцінювання в ЕГ та КГ на вісі Фішера

ВИСНОВКИ до розділу 3

У розділі представлено зміст, процедуру і результати констатувального та формувального експериментів, які було проведено з метою перевірки ефективності експериментальної методики формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва та

майбутніх викладачів музичних дисциплін, зокрема тих, хто навчається і буде викладати гру на духових інструментах.

Констатувальний експеримент передбачав розробку критеріїв, показників, методів і шкали оцінювання результатів, що склало у сукупності критеріальний апарат оцінювання рівня сформованості культур виконавського фразування студентів двох спеціальностей, основним інструментом для яких були кларнет, саксофон та інші духові інструменти.

Критеріями і показниками оцінювання було обрано: *виконавсько-мотиваційний*, з показниками: прагнення вдосконалити техніку виконання, ступінь зацікавленості в оволодінні художніми засобами виразності виконавського фразування, які оцінювали структурні елементи компоненту «Мотивації художньо-технічної досконалості»; *музично-семіотичний*, з показниками: ступінь грамотного прочитання музичного тексту, орієнтація в його атрибуціях, жанрово-стильова та композиційна обізнаність щодо репертуару для духових інструментів, які оцінювали структурні елементи компоненту «Компетентність в роботі над виконавським репертуаром та музичними текстами творів»; *інтерпретаційно-комунікативний* критерій, з показниками: міра здатності розуміти контекст музичного фразування твору під час його сприйняття та інтерпретування, здатність добору методичного ресурсу в роботі над виконавським фразуванням в сольних та ансамблевих творах, які оцінювали структурні елементи компоненту «Художньо-комунікативний контент творчо-виконавської та педагогічної інтерпретації музичних творів для духових інструментів (соло, ансамбль)».

Застосування розробленої 3-х бальної шкали оцінювання та спеціально добраних діагностичних методів (анкетування, опитування, оцінка незалежних експертів, педагогічне спостереження за самостійною роботою та на уроках, завдання на аналіз музичних текстів з метою визначення засобів виразності та їх художньо-сміслового контексту, репертуарне опитування, слухова анкета, творчі завдання на оцінювання смислу фразування (дві серії

завдань), завдання на добір методичних ресурсів компенсаторного характеру та безпосереднього опрацювання виразності фразування (дві серії завдань)) дало змогу встановити кількісні і якісні ознаки рівнів сформованості культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах. Було встановлено сформованість низького рівня – «слабке виразне фразування» (62,5%), середнього рівня – «прагнення виразного фразування» (25%), високий «осмислене виразне фразування» (12,5%).

Хід формувального експерименту передбачав поетапне запровадження розроблених педагогічних умов в освітній процес із здобувачами експериментальної групи. Зі студентами контрольної групи освітній процес здійснювався за старою методикою.

Отримані дані після підрахунку усіх зрізів за етапами показали суттєве покращення результатів у здобувачів експериментальної групи. Достовірність отриманих результатів перевірялася за допомогою критерія Фішера.

ВИСНОВКИ

У дослідженні представлено розв'язання актуальної проблеми формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах; актуалізовано питання оволодіння знаннями, уміннями, досвідом, компетентностями, зв'язаними з опануванням різних форм інструментально-виконавської підготовки здобувачів вищої музичної та музично-педагогічної освіти, для яких гра на духових інструментах є провідним видом музикування.

Проведено теоретичне та експериментальне дослідження дозволило сформулювати наступні висновки:

1. Культура виконавського фразування в науковому дискурсі представлена крізь призму таких аспектів: феноменологія мови музичного мистецтва, в якому провідну роль та об'єднувальну та художньо-комунікативну функцію відіграє інтонація, що створює комплекс інтонаційно-виражальних засобів передачі смислової ідеї твору; створення і відтворення та інтерпретація музичного тексту. Розкрити особливості культури виконавського фразування в науковому дискурсі з урахуванням специфічних акустичних властивостей інструменту та фізіологічних аспектів гри на ньому; художньо-комунікативний контент виконавського фразування в його екстраполяції на педагогічний процес.

Ураховано, що музичні засоби виконавства мають два ключових блока: універсальний, властивий будь якому музичному тексту та виконавським завданням його відтворення; унікальний, зв'язаний з можливостями того або того музичного інструменту та фізіологічних ресурсів виконавця задля гри на ньому

Завдяки багатофункціональності цілісного інтонаційного комплексу як системного явища, функції його відбиваються і на окремому сегменті - виконавському фразуванні; разом з тим, доведено, що такі функція, як: комунікативна, експресивно-виражальна, семантико-герменевтична реалізуються краще саме через поєднання і взаємозв'язки різних засобів

музично-виконавської виразності. Міра засвоєння цього виявляється в культурі виконавського фразування, що відбиває смисловий контент, ідею музичної фрази в тексті засобами артикуляції, динаміки, темпо-ритму, інтонаційно-ладового забарвлення, що структурують фразу.

Уточнено поняття «виконавська культура майбутніх учителів музичного мистецтва», у дослідженні – це міра якісного опанування виконавським мистецтвом музичних творів як педагогічного ресурсу формування мистецьких компетентностей учнів в умовах ефективного музично-освітнього процесу, що реалізується завдяки виконавській діяльності, яка ґрунтується на широкому застосуванні художньо-світоглядних, культуровідповідних/полікультурних, жанрово-стильових знань, образно-репрезентативних, інтеграційно-інтерпретаційних та художньо-технологічних умінь щодо перформативно-педагогічної презентації музичних творів.

2. Розкрито сутність поняття «культура виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах», у дослідженні – це фахове утворення, що характеризується якісним втіленням художньо-смислового контексту твору на основі розуміння та відтворення образних властивостей різноманітних структурно-формоутворювальних, композиційних фрагментах музичного тексту під час виконавської інтерпретації та творчого пошуку методичного розв'язання педагогічних завдань у сприйнятті і виконанні музики для духових інструментів учнів і школярів в різних умовах культурно-освітнього середовища. Визначено компонентну структури культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва. Вона побудована з урахуванням гри на духових інструментах і складається з трьох ключових компонентів, кожний з яких має по два структурних елементи. Структура складається з компонентів: мотивація художньо-технічної досконалості (його елементи: оволодіння техніко-фізіологічним виконавським апаратом, комплекс художньо-виконавських, артикуляційно-фразеологічний умінь та прагнення їх удосконалення); компетентність в роботі над виконавським

репертуаром та музичними текстами творів (здатність до якісного осмислення фразеологічно-композиційної структури тексту, орієнтація в жанрово-композиційному та стильовому розмаїтті репертуару для духових інструментів); художньо-комунікативний контент творчо-виконавської та педагогічної інтерпретації музичних творів для духових інструментів (соло, ансамбль) (здатність застосовувати художньо-комунікативний контекст виконавського фразування в процесі творчої інтерпретації, методично-педагогічна кваліфікованість в роботі над виконавським фразуванням в освітньому процесі гри на духових інструментах учнями).

3. Відповідно до логіки поступового вибору методології дослідження, що було зроблено за аналогом герменевтичного кола та педагогічною закономірністю від простого до складного, обґрунтовано три етапи вибору методологічного забезпечення. Указано на доцільність пошуку наукових підходів та розробки методичних принципів за логікою опанування культури виконавського фразування від мотиваційно-установочного через контекстно-орієнтований до комунікативно-креативного етапів. Обрано такі наукові підходи та принципи, що їм відповідають. Було обґрунтовано інтенціональний та емотивно-ціннісний підхід з принципами: співставлення вербального та музично-виконавського фразування, орієнтація на творчу винахідливість під час роботи над виконавським фразуванням в полілогічній/діалогічній проєкції (мотиваційно-установочний етап); художньо-когнітивний та герменевтичний з принципами: розширення набору художньо-виконавських засобів виразності відповідно до смислового контексту, опора на смисловий контекст музичного фразування; стимулювання розвитку художньо-образного мислення на основі розмаїття репертуару та накопичення образних репрезентацій (контекстно-орієнтований етап); комунікативний та лінгвакультурний з принципами: співставлення вербального та музично-виконавського фразування, орієнтація на творчу винахідливість під час роботи над виконавським фразуванням в полілогічній/діалогічній проєкції. Також було взято до уваги доцільність введення наскрізного принципу: поєднання художнього, технічного та

анатомо-фізіологічного в роботі над виконавським фразуванням у процесі гри на духових інструментах.

4. Задля оцінювання рівня сформованості культури виконавського фразування було розроблено критеріальний апарат дослідження з урахуванням логіки відповідності вибору критерію, якій оцінює певний компонент та вибору показників, які оцінювали кожний зі структурних елементів. Так для оцінювання рівня сформованості елементів компоненту «Мотивації художньо-технічної досконалості» обрано *виконавсько-мотиваційний* критерій (його показники: прагнення вдосконалити техніку виконання, ступінь зацікавленості в оволодінні художніми засобами виразності виконавського фразування); для оцінювання рівня сформованості компоненту «Компетентність в роботі над виконавським репертуаром та музичними текстами творів» було обрано *музично-семіотичний* критерій (його показники: ступінь грамотного прочитання музичного тексту, орієнтація в його атрибутіях, жанрово-стильова та композиційна обізнаність щодо репертуару для духових інструментів); для оцінювання рівня сформованості структурних елементів компоненту «Художньо-комунікативний контент творчо-виконавської та педагогічної інтерпретації музичних творів для духових інструментів (соло, ансамбль)» було обрано *інтерпретаційно-комунікативний* критерій (його показники: міра здатності розуміти контекст музичного фразування твору під час його сприйняття та інтерпретування, здатність добору методичного ресурсу в роботі над виконавським фразуванням в сольних та ансамблевих творах). За результатами констатувального експерименту було встановлено три рівня сформованості культури виконавського фразування здобувачів вищої освіти, які навчалися за спеціальностями 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) (майбутні вчителів музичного мистецтва) та 025 Музичне мистецтво (майбутні викладачі музичних дисциплін для закладів початкової мистецької освіти). В експерименті брали участь студенти, які грали на духових інструментах. Застосування низки діагностичних методів та 3-х бальної шкали оцінювання

дало змогу встановити характеристичні властивості здобувачів високого рівня (12,5%), номінованого як «осмислене виразне фразування», середнього рівня (25%), номінованого як «прагнення виразного фразування» та низького рівня (62,5%), номінованого як «слабке виразне фразування». Характеристика рівнів відповідала трирівневому прояву показників за логікою семантичного диференціалу.

5. Експериментальна перевірка методики показала ефективність поетапного запровадження наступних педагогічних умов: на мотиваційно-установочному етапі – педагогічна умова *стимулювання осмисленого ставлення до вмінь виконавського фразування*, яка вплинула на сформованість компоненту: «мотивація художньо-технічної досконалості»; на практико-орієнтованому етапі застосовувалася педагогічна умова – *цілеспрямоване засвоєння різноманітних форм і видів фразування в контексті еволюції стилів і жанрів*, яка вплинула на сформованість компоненту «компетентність у роботі над виконавським репертуаром та музичними текстами творів»; на самостійно-методичному етапі запроваджувалася педагогічна умова – *активізація методичної самоефективності у виконавському та освітньому процесах*, яка вплинула на компонент: «художньо-комунікативний контент творчо-виконавської та педагогічної інтерпретації музичних творів для духових інструментів (соло, ансамбль)». Контрольні зрізи, що здійснювалися після запровадження умов показували суттєві покращення результатів за рівнем сформованості компонентів.

Для порівняння результатів в ЕГ та КГ було враховано результати, отримані під час остаточних зрізів. Загальні результати засвідчили такі досягнення: В ЕГ на початку до низького рівня було віднесено 68,75% респондентів, наприкінці – 12,5%; до середнього на початку – 31,25%, наприкінці 50%; до високого рівня на початку віднесено 0%, наприкінці 37,5%. Натомість в КГ, де здійснювався процес за традиційною методикою, результати такі: до низького рівня було віднесено 75% респондентів, наприкінці – 62,5%; до середнього на початку – 25%, наприкінці 25%; до

високого рівня на початку віднесено 0%, наприкінці 12,5%. Вірогідність результатів перевірялася за критерієм Фішера. Отримане емпіричне значення ($\varphi_{\text{емп}}^* = 3,1134$) є більшим за критичне значення ($\varphi_{\text{кр}}^* = 2,31$), що вказує на його значущість та підтверджує ефективність запропонованої методики формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Андрейко, О. І. (2014). *Теорія та методика формування виконавської культури скрипаля у вищих мистецьких навчальних закладах*. (Дис. ... д-ра пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.
- Андріянова, О. (2024). Соната для кларнета і фортепіано Ф. Пуленка: Стилiстичні особливості музичного тематизму. *Актуальні питання гуманітарних наук*, вип. 73, том 1, 44-49.
- Андрущенко, В. П. (Ред.). (2005). *Філософський словник соціальних термінів*. Київ: «Р.І.Ф.».
- Антонюк, В. Г. (2017). *Вокальна педагогіка (сольний спів)*. Київ: Видавець Бихун В. Ю.
- Апатський, В. (1994). *Теорія виконавства і методика навчання гри на духових інструментах*. Київ.
- Апатський, В. (2009). Багатозвуччя в сучасному духовому виконавстві. *Мистецтвознавство України*, 10, 82-85.
- Апатський, В. М. (2008). Духові музичні інструменти. І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін. (Ред.), *Енциклопедія Сучасної України*, (т. 8). Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. Відновлено з <https://esu.com.ua/article-19632>.
- Артикуляція як засіб художньої музичної виразності*. Відновлено з [https://www.cherkasy-music-art.org.ua/mus/im_article/File/2020/lectures/orc_strunn/articulat\(1\).pdf](https://www.cherkasy-music-art.org.ua/mus/im_article/File/2020/lectures/orc_strunn/articulat(1).pdf).
- Афанасьєв, Ю., Джура, О. (2009). *Професійна підготовка музиканта: уроки Болеслава Яворського*: монографія. Київ: ДАКККиМ.
- Ашихміна, Н. В. (2021). Методична компетентність учителя музичного мистецтва. *Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика: збірник наукових статей*, 22-25. Відновлено з

http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/11107/1/Ashykhmina_NV.pdf

- Бай Бінь. (2014). *Формування звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання*. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ. Отримано з <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/4916>
- Баланко, О., Баланко, М. (2023). Специфіка інтерпретування творів епохи бароко для сопрано і солюючої труби. *Актуальні питання гуманітарних наук*, вип. 61, том 1, 46-53.
- Барановська, І. Г., Мозгальова, Н. Г. (2019). Художньо-комунікативний контент підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *Наукові записки Серія: Педагогічні науки*, 180. 60-65. Відновлено з <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/91/83>.
- Барановська, І., Добровольська, Р., & Якименко, Ю. (2024). Методологічні засади формування культурної компетентності майбутніх учителів мистецтва за просвітницько-мотиваційним критерієм. *Освітологічний дискурс*, т. 45, № 2, 79-88. Відновлено з <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/issue/view/53>.
- Барвік, С. Г. (2013). Становлення виконавської майстерності особистості музиканта. *Культура України*, 43, 278–285.
- Біла, К. С. (2011). *Жанрово-стильова модель інструментального концерту та концепційні засади композиторської інтерпретації (на прикладі творів Л. М. Колодуба)*. (Автореф. ... канд. мистецтвознавства). Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського, Київ.
- Білодід, І. К. (Ред.). (1970-1980). *Словник української мови: в 11 тт. Репертуар*. Київ: Наукова думка. Відновлено з http://ukrlit.org/slovnky/slovnky_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh/%D1%80%D0%B5%D0%BF%D0%B5%D1%80%D1%82%D1%83%D0%B0%D1%80

- Бова, Ж. М. (2020). *Розвиток саксофонного виконавства в Україні XX-початку XIX століття*. (Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеню магістра). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми. Відновлено з <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/fe13fece-8b4a-4f0c-b1d0-ff95ffeea737/content>.
- Борецький, В. Я. (2014). Шляхи розвитку тембрального звукообразу кларнета у творчості українських композиторів впродовж XX століття. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Мистецтвознавство*, 2, 82-91. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPUm_2014_2_15.
- Буркацький, З. П. (2004). *Інструктивно-художній матеріал в системі формування майстерності кларнетиста*. (Автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства). Одеська державна музична академія ім. А. В. Нежданової, Одеса.
- Буркацький, З. П. (2018). Характерні види техніки у творах пограниччя класицизму й романтизму. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, 3, 56-61.
- Бурназова, В. (2014). Професійна компетентність музиканта-інструменталіста: зміст, структура, методи розвитку. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 1, 65–70. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpu_2014_1_11.
- Буряк, В. В. (2003). *Фольклорне, художнє та публіцистичне мислення у контексті інтелектуально-образної еволюції (Форми і методи вираження інформації у творчій свідомості етносу)*. (Дис. ... доктора філологічних наук). Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка, Київ.
- Бусел, В. Т. (Ред.). (2004). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун».

- Буць, Н. М. (Ред.). (2007). *Переклад музичних творів для оркестру: сутність та загальні вимоги: методичні рекомендації*. Полтава: Полтавський державний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.
- Ван, Біньбінь, Ніколаї, Г. (2021). Структура транскультурної компетентності магістрів музичного мистецтва. *Педагогічні науки: Теорія, історія, інноваційні технології*, 5(109), 305-316.
- Ван, Біньбінь. (2021). *Формування транскультурної компетентності майбутніх магістрів музичного мистецтва у процесі інструментальної підготовки*. (Дис. ... доктора філософії). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
- Ван, Ся. (2020). Творчість і оцінювання як чинники становлення художньо-виконавської самоєфективності вчителя музичного мистецтва. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент. Серія: Педагогічні науки*, 15, 203-217. Відновлено з <https://zbirnik.mixmd.edu.ua/index.php/artedu/article/view/201/84>.
- Василевська-Скупа, Л. (2014). *Формування комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва*. Вінниця : ТОВ фірма «Планер». 208 с.
- Варій, М. Й. (2009). *Загальна психологія*. Київ: Центр учбової літератури.
- Вей, Сімін. (2017). *Методика формування темпо-ритмічних виконавських умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано*. (Автореферат дис. канд. пед. наук)
- Вовк, О. М. (2010). Самоєфективність: сутність, структура та особливості розвитку в студентському віці. *Вісник психології і соціальної педагогіки*, 3. Відновлено з www.psyh.kiev.ua.
- Вовк, Р. А. (2009). Феномен митця. До ювілею професора В. М. Апатського. *Часопис НМАУ ім. П. Чайковського*, № 1 (2), 120-126. Відновлено з https://web.archive.org/web/20151125010602/http://knmau.com.ua/chasopys/02_NBUV/web/14-Vovk.pdf.

- Глушук, Т. В. (2016). Музично-виконавське мистецтво як об'єкт дослідження українського мистецтвознавства. *Культура і сучасність: альманах*, 1, 87–91.
- Гмиріна, С. В. (2016). Добір навчального вокального репертуару як складова фахової підготовки естрадного співака. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, 1, 105–108.
- Голубенко, Н. І. (2019). До питання про когнітивне моделювання художнього перекладу. *Закарпатські мистецькі студії*, 9, Т. 2, 42–45.
- Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
- Горбаль, Я. (2019). Особливості використання та нотації сучасних виконавсько-виражальних засобів гри на духових інструментах. *Українська музика: науковий часопис*, 3–4 (33–34), 108–116.
- Горбаль, Я. (2020). Соната для саксофона П. Крестона в аспекті універсалій жанру інструментальної сонати у XX столітті. *Музикознавча думка Дніпропетровщини*, 19, 181–192.
- Горецька, Н. В. (2020). Стилiстичнi особливостi виконання старовинної інструментальної музики. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*, 57, 110–132.
- Горовой, С. Г. (2020). Проблеми підготовки виконавців на мідних духових інструментах. *Мистецтвознавчі записки*, 37, 90–94.
- Грінченко, А. М., Мамикіна, А. І. (2021). Професійне мислення музиканта-піаніста. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, вип. 79, том 1, 108–113.
- Громченко, В. В. (2020). Індивідуально-практична своєрідність предмета «Методика викладання фахових дисциплін та педагогічний репертуар». *Історія становлення та перспективи розвитку духової музики в контексті національної культури України та зарубіжжя*, 12, 127–130.
- Громченко, В. В. (2018). Музика для духових інструментів соло в епоху класицизму (на прикладі Сонати a-moll для флейти соло К.-Ф.-Е. Баха).

Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв, 2, 206-210.

- Гуральник, Н. П. (2021). *Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти*: монографія. Київ: НПУ.
- Гусейнова, Л.В. (2005). *Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності*. (Автореф дис канд пед наук). НПУ імені М.П.Драгоманова.
- Давидов, М. (2013). Аспекти фахового мислення музиканта-виконавця. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 7, 93-118.
- Давидов, М. А. (2004). *Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоніста)*: навчальний посібник. Київ: Музична Україна.
- Демір, М. (2016). *Формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки*. (Дис. ... канд пед. наук). ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
- Дорохін, В. Г. (2013). *Художня організація музичного твору на баяні: артикуляційний аспект*: навчальний посібник. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя.
- Єфремова, І. М., Столярчук, Л. І. (2020). Питання розвитку музичного мислення студентів-піаністів в аспекті роботи над інтерпретацією музичних творів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, вип. 70, т. 1, 83-87.
- Жукова, О. А. (2018). Орнаментика у клавірних творах доби бароко: питання нотації. *Українське музикознавство*, 44, 20–30.
- Закопець, Л. М. (2018). Методичні аспекти формування чистоти інтонації у процесі навчання підлітків гри на гобой. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 25, 69-72.

- Згурська, Н. М. (2001). *Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Каламаж, Р. В., Балашов, Е. М., Матласевич, О. В., & Ткачук, О. В. (Ред.). (2021). *Сучасні дослідження когнітивної психології: збірник тез Міжнародної інтернет-конференції* (м. Острог, 31 травня 2021 р.). Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія».
- Каплієнко-Ілюк, Ю. В., Гутнік, І. О. (2024). Музика для флейти: історичний огляд у контексті жанру. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 1 (4), 80-83. Відновлено 3
<https://artstudies.pdpu.edu.ua/index.php/artstudies/article/view/71/66с.87-83>.
- Карп'як, А. Я. (2016). Жанр флейтового концерту у творчості австрійських та італійських композиторів – сучасників В. А. Моцарта. С. Д. Цюлюпа (Ред.), *Історія становлення та перспективи розвитку духової музики в контексті національної культури України та зарубіжжя*. (вип. 8, с. 8-14). Рівне: Волинські обереги.
- Кат, В., Мозгальова, Н. Г. (2022). Методологічні засади формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії. *Наукові перспективи. Педагогіка*, 10, 324–335.
- Качмарчик, В. П. (2009). *Німецьке флейтове мистецтво XVIII - XIX ст.* (Автореф. дис. ... д-ра мистецтвознавства). Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського, Київ.
- Кашкадамова, Н. Б. (1998). *Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах: навчальний посібник*. Тернопіль: СМП «Астон».
- Киридон, А. М. (Ред.). (2019). *Велика українська енциклопедія. Тематичний словник гасел з напрямку «Філософські науки»* (філософія, логіка, етика,

- естетика*). Київ: Державна наукова установа «Енциклопедичне видавництво».
- Кобец, В. Н. (2012). Концепція самоефективності та її використання в процесі підготовки майбутніх менеджерів. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 3, 24-30.
- Ковалів, Ю. І., а (2007). *Герменевтичне коло*. Ю. І. Ковалів (Ред.), *Літературознавча енциклопедія* (т. 1, с. 221). Київ: ВЦ «Академія».
- Ковалів, Ю. І., б (2007). *Інтонація; Інтонологія*. Ю. І. Ковалів (Ред.), *Літературознавча енциклопедія* (т. 1, с. 432-433). Київ: ВЦ «Академія».
- Ковальова-Гончарюк, Л. О., Фрицюк, В. А. (2021). Педагогічні умови формування інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*, 36, 117–180.
- Коденко, І. І. (2020). Специфіка виконання старовинної музики: історичний аспект. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*, 56, 93–100.
- Колянова, О. Г. (2013). *Формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів*. (Автореф. ... канд. пед. наук). Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Ізмаїл.
- Котляревська, О. І. (1996). *Варіативний потенціал музичного твору: культурологічний аспект інтерпретування*. (Автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства). Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського, Київ.
- Коханик, І. М. (2002). Музичний твір: взаємодія стабільного і мобільного в аспекті стилю. *Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. Музичний твір: проблема розуміння*, 20, 44-51.
- Креденцер, О. (2023). Професійна самоефективність та її роль у забезпеченні психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій в умовах війни та повоєнного відродження: теоретичний аналіз проблеми. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2-3 (29), 52-64.

- Кремешна, Т. І. (2017). Педагогічна самоефективність майбутніх учителів музики: фактори та шляхи формування. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, 2, 133-135. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/maed_2017_2_25.
- Крицький, В. (1999). Формування художньо-інтерпретаційного мислення музиканта-виконавця. *Науковий вісник НМАУ ім. П.І. Чайковського: Музичне виконавство*. Вип. 3. С. 110 — 122.
- Крупей, М. (2008). Артикуляційно-штрихові виразові засоби виконавської майстерності саксофоніста. *Вісник Прикарпатського університету: Музикознавство*. Тернопіль — Івано-Франківськ. XII—XIII. С. 253-259.
- Крупей, М.В. (2007). Тембро-інтонаційні виразові засоби в контексті розвитку виконавської культури саксофоніста. *Наукові записки ТНПУ ім. В.Гнатюка: Серія Мистецтвознавство*. Тернопіль. 1 (18). С. 64 — 69.
- Лабунець, В. М. (Ред.). (2020). *Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва*: монографія. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д. Г.
- Лабунець, В., Карташова, Ж., а (2022). Методичні орієнтири підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інноваційної діяльності в процесі інструментально-виконавського навчання. *Педагогічна освіта: Теорія і практика*, 32, 273-285.
- Лабунець, В., Карташова, Ж., б (2022). Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільними інструментальними колективами. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 33, 126-136.
- Лабунець, В. М., Карташова, Ж. Ю. (2021). Самостійна робота майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі інструментально-виконавської підготовки. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 30, 262–271.
- Лай, Сяоцян. (2019). Формування культури міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної

- підготовки*. (Дис. ... канд. пед. наук). Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, Одеса.
- Латко, В. Б. (2018). Історичні виміри виконавства на мідних духових інструментах: педагогічний аспект. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні реалії: виміри та перспективи*, 63, 99-102. Відновлено з <https://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/63-2018/25.pdf>.
- Левицька, І. М. (2024). Вплив емоційного інтелекту на рівень виконавської майстерності музиканта-професіонала. *Інноваційна педагогіка*, вип. 69, т. 1, 185-190.
- Левицька, І. М., Олійник, Т. І. (2025). Музично-виконавська підготовка бакалаврів-інструменталістів: теоретичні та практичні орієнтири. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 1 (8), 20-25. Відновлено з <https://artstudies.pdpu.edu.ua/index.php/artstudies/article/view/150/141>.
- Левицька, І. М., Осадча, Т. В. (2025). Інтерпретаційна компетентність музикантів як основа виконавської майстерності. *Наука і техніка сьогодні*, 2 (43), 713-725. Відновлено з <http://perspectives.pp.ua/index.php/nts/article/view/20613/20589>.
- Леонтієва, С. Л. (2019). Вокальне мистецтво та репертуар у сучасному культурологічному просторі епохи. *Культура і сучасність*, 2, 112-115.
- Линенко, А. Ф., Ніколаї, Г. Ю., & Левицька, І. М. (2019). Методичний супровід художньо-естетичного контенту виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 27, 17–26.
- Лі, Данься. (2016). *Формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів України та Китаю у процесі фортепіанної підготовки*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

- Лі, Жань, (2023). Етапи та педагогічні умови формування умінь виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на духових інструментах. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, (8), 48–53. Відновлено 3 <https://mmod.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/257/213>.
- Лі, Жань. (2022). Діагностика рівня сформованості культури виконавського фразування 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.). Т.2. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, С.195-198.
- Лі, Жань, Реброва, О. (2023). Культура виконавського фразування в професійній підготовці майбутніх вчителів музичного мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 3 (127), 55-64.
- Лі, Жань. (2021). Культура музично-виконавського інтонування як засіб творчого самовираження. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези VII Міжнародної конференції молодих учених та студентів* (Одеса 04-05 листопада 2021 р.). Т.2. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, С. 28-30.
- Лі, Жань. (2024). Поетапність методологічного забезпечення культури виконавського фразування у процесі навчання гри на духових інструментах. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 2, 46-51.
- Лі, Жань. (2020). Феномен інтонації у музичному мистецтві та виконавській культурі музиканта-інструменталіста. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези VI Міжнародної конференції молодих учених та студентів* (Одеса 15-16 жовтня 2020 р.). Т.2. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, С. **Ошибка! Закладка не определена.**-46.

- Лі, Жуйцін. (2018). Поетапна методика розвитку музично-естетичного смаку підлітків у процесі співацького навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 6 (80), 109-119.
- Лі, Лань. (2018). *Методика формування художнього сприйняття підлітків в процесі фортепіанного навчання*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). НПУ ім. М. П. Драгоманова, Київ.
- Лінь, Хуацінь. (2017). *Формування фортепіанно-виконавської культури майбутніх учителів музики*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.
- Лінь, Янь. (2021). *Формування готовності майбутнього вчителя музики до художньо-інтерпретаційної діяльності в процесі вокального навчання*. (Дис. ... канд. пед. наук). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.
- Ло, Кунь. (2017). *Розвиток саксофонного мистецтва Китаю у вимірах міжкультурного діалогу*. (Дис. Канд.мистецтвознавства). Львівська національна музична академія імені М.Лисенка.
- Лу, Чен. (2015). *Методика формування вмінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано*. (Дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Лу, Сін. (2020). Інтерпретаційна культура майбутнього вчителя МУЗИКИ <https://elar.khmnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/9104cd41-9309-42ea-916f-d7c321830b49/content>
- Лю, Сянь. (2019). *Педагогічні умови методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса. Відновлено з <https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2019/sian/aref.pdf>.
- 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.
- Ляшенко, О. Д. (2017). Формування фахової компетентності майбутніх учителів мистецьких дисциплін засобом художньо-педагогічної інтерпретації. *Духовність особистості в системі мистецької освіти*, 51-58. Відновлено з <http://oleksyuk.com/wp-content/uploads/2017/03/Lyashenko-O.D.-2017.pdf>.
- Максименко, С. Д. (2004). *Загальна психологія: підручник*. Вінниця: Нова Книга.
- Марценюк, Г. П. (2018). Виконавське дихання та проблеми його постановки при грі на тромбоні. *Молодий учений*, 2(54), 531-536. Відновлено з <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/2/124.pdf>.
- Марценюк, Г. П. (2017). До проблеми формування виконавського апарату тромбоніста: методичні аспекти. *Молодий вчений*, 11 (51), 597-602. Відновлено з <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/11/145.pdf>.
- Марценюк, Г. П. (2017). Нетрадиційні та сучасні прийоми виконання у практиці гри на тромбоні. *Молодий вчений*, 12, 193-199.
- Мельник, О. Ю. (2018). Жанрово-стилістичні особливості репертуару квартету саксофоністів «Джаз-класік». *Молодий вчений*, 8 (60), 22-25.
- Михалюк, А. М. (2014). *Формування виконавської культури майбутніх учителів музики засобами українського фортепіанного мистецтва*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Мозгальова, Н. Г. (2022). Методологічні засади формування художньо-виконавської самоефективності 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. (2011). *Теоретико-методичні засади інструментально-виконавської підготовки вчителя музики*: монографія. Вінниця: «Меркьюрі-Поділля.
- Мозгальова, Н. Г. (2002). *Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ. Відновлено з <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/7928/Mozgalova.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Москаленко, В. Г. (2003). Інтонія, музика, слово. *Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського*, 27, 12–20.
- Москаленко, В. Г. (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. (1998). Творчий аспект музичного стилю. *Київське музикознавство*, 1, 87–93.
- Муєдінов, Д. М. (2017). *Нетрадиційні виконавські прийоми на трубі в контексті історико-художнього розвитку*. (Дис. ... канд. мистецтвознавства). Харківський національний університет мистецтв імені І. П. Котляревського, Харків.
- Мюльберг, К. (1975). *Теоретичні основи навчання гри на кларнеті*. Київ.
- М'ясоїд, П. А. (2000). *Загальна психологія*: навчальний посібник. Київ: Вища школа.
- 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>.
- Новаковський, С. Є., Більська, Н. П. (2022). *Двадцяте століття захоплює!:* збірник навчального репертуару (п'єси для саксофону-альта у супроводі фортепіано). Київ. Відновлено з <http://artslibrary.com.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/1054/Новаковський%2c%20Більська.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.
- Новосадов, Я. Г. (2024). Мікрохроматика: пошук нових звукових можливостей у флейтовій музиці. *Слобожанські мистецькі студії*, 1 (04), 79-82.
- Новосадова, А., Мозгальова, Н., & Новосадов, Я. (2023). Постать Г. П. Телемана як одного з основоположників флейтового репертуару епохи бароко. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*, 4, 36-41.
- Олексів, Г. В. (2021). *Жанр перекладення в сучасному баянному мистецтві: історичний та аналітичний аспекти*. (Дис. ... доктора філософії). Львівська національна музична академія імені М. В. Лисенка, Львів.
- Олексюк, О. М., Ткач, М. М., & Лісун, Д. В. (2013). *Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті: колективна монографія*. Київ: Київський університет ім. Б. Грінченка.
- Олексюк, О. М., Тушева, В. В. (2020). *Методологія наукових досліджень у галузі мистецтвознавства та музичної педагогіки: навчальний посібник*. Київ: Київський університет ім. Б. Грінченка.
- Олійник, . Т., & Умрихіна, . О. (2021). Інструментально-виконавська підготовка студентів музично-педагогічного профілю та її культурно-освітній потенціал: теоретико-практичний аспект. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, (1(23), 108–115.
- Опарик, Л. М. (2010). До визначення поняття «музично-виконавське висловлювання». *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Мистецтвознавство*, 1, 71-77.

- Опарик, Л. М. (2007). *Комунікативний аспект музично-виконавського висловлювання*. (Автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства). Львівська державна музична академія ім. М. В. Лисенка, Львів.
- Павелків, Р. В. (2009). *Загальна психологія*. Київ: Кондор.
- Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва: Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін*. Київ: Освіта України.
- Падалка, Г. М. (2004). Художньо-педагогічна інтерпретація музики в структурі професійної підготовки музиканта-педагога. *Теорія і методика мистецької освіти*, 5, 3–9.
- Палаженко, О. П. (2017). Компонентна структура виконавських умінь музиканта-духовика. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, 4, 204-207.
- Палаженко, О. П. (2015). Психофізіологічні основи формування музично-виконавської діяльності учнів-духовиків у процесі навчання гри на духових інструментах. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 1, 104-106.
- Палійчук, І. С. (2018). Жанр мініатюри для мідних духових інструментів у творчості українських композиторів 80-90 років XX століття. *Міжнародний вісник: культурологія, філологія, музикознавство*, 1 (10), 160-165.
- Палійчук, І. С. (2017). Мініатюра для мідних духових інструментів Л. Колодуба в контексті еволюції жанру. *Сучасна наука в мережі Internet: збірник матеріалів XIII Міжнародної наукової інтернет-конференції (20–22 лютого 2017 р.)*. Київ: «ТК Меганом», 83–96.
- Палійчук, І. С. (2007). *Український концерт для мідних духових інструментів (1950-2000): формування, усталення, модифікації жанру*. (Дис. ... канд. мистецтвознавства). Національна Академія Наук України; Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського, Київ.

- Палійчук, І. С. (2009). Український концерт для мідних духових інструментів: особливе трактування жанру. *Музична україністика: сучасний вимір*, 3, 218–226.
- Палійчук, І. С., Фреюк, Л. М. (2018). Типологічні моделі флейтової сонати доби барокко. *Науковий огляд*, том 4, № 47. Відновлено з <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/1555/1635>.
- Панасенко Т. (2001). *Формування музично-аналітичних умінь студентів (на матеріалі курсу «Сольфеджіо»*. (Дис. канд пед. наук). Київ. НАККиМУ.
- Пан, Синюй. (2019). *Методика підготовки бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів засобами оркестрової музики*. (Дис. ... канд. пед. наук). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.
- Пан, Фень. (2022). Тенденції розвитку музичного мислення. *Актуальні питання гуманітарних наук*, вип. 58, том 1, 150-155. Відновлено з https://www.aphn-journal.in.ua/archive/58_2022/part_1/23.pdf.
- Патер, А. (2018). *Категорія національний образ світу в музикознавстві*. Відновлено з https://kultart.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/03/mk_2018_pater.pdf.
- Пляченко, Т. М. (2014). Формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки. *Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття»*. Київ, 61-69. Відновлено з https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4871/1/T_Plyachenko_16_10_14_konf_IM.pdf.
- Предко, О. І. (2004). Релігія у філософії Фрідріха Шлейєрмахера. *Наука. Релігія. Суспільство*, 3, 168-174.
- Приходько, Т. П. (2012). Мотивація професійного самовдосконалення викладача економічного напрямку як складова його готовності до

- педагогічної діяльності у вищій школі. *Ефективна економіка*, 3. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek_2012_3_38.
- Приходько, Ю. О., Юрченко, В. І. (2020). *Психологічний словник-довідник*. Київ: Каравела.
- Пшемінська, Л. О. (2021). Музично-педагогічні ідеї Болеслава Яворського. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*, 195, 186-190. Відновлено з <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/861/793>.
- Пшеничних, М., Кривохвостов, В. (2016). Методичні принципи формування репертуару студентського оркестру народних інструментів. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 4, 248-257. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma_2016_4_27.
- Реброва, О. Є. (2011). Етапно-рівневий підхід у дослідженні художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 «Теорія і методика мистецької освіти»*, 11(16), 116-120.
- Реброва, О.Є. & Пань, Сінюй (2018). Сутність та структура підготовленості бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського: ПНПУ імені К. Д. Ушинського*. 3-4. С.68-73.
- Ростовський, О. Я. (1997). *Педагогіка музичного сприймання: навчально-методичний посібник*. Київ: ІЗМН.
- Рудницька, О. П. (1998). *Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навчальний посібник*. Київ: ІЗМН.
- Рудницький, Л., Фешовець, О. (Ред.). (2003). Фрідріх Даніель Ернст Шляєрмахер. *Мислителі німецького романтизму*. Івано-Франківськ, 210-304.
- Салій, В. С. (2010). *Методика роботи над музичним образом у процесі навчання підлітків гри на баяні (акордеоні)*. (Автореф. дис. ... канд. пед.

- наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.
- Свірідова, С. (2013). Камерний концерт як прояв неокласичних тенденцій у творчості О. Зноско-Боровського. *Мистецтвознавчі записки*, 23, 78-83.
- Синявський, В. В., Сергєєнкова, О. П. (2007). *Психологічний словник*. Київ: Науковий світ. Відновлено з https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf.
- Сідлецька, Т. І. (2011). *Практична культурологія. Історія народно-оркестрового виконавства України*: навчальний посібник. Вінниця: ВНТУ. Відновлено з https://torba.infoua.net/files/Praktychna-kulturolohija_Istorija-narodno-orkestrovoho-vykonavstva-Ukrajiny_TSidlecka_Ch-1_2011.pdf.
- Сімко, Р. Т. (2011). Поняття готовності до професійної діяльності на сучасному етапі розвитку психологічної науки. *Проблеми сучасної психології*, 13, 415-425.
- Словник іншомовних слів. *Репертуар*. Відновлено з <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%D0%E5%EF%E5%F0%F2%F3%E0%F0>.
- Спіліоті, О.В. (2017). Мелодичний слух як базова здібність у процесі формування музично-інтонаційного мислення. *Психолого-педагогічні науки*. 1. С.65-69.
- Сокол, О. (2013). *Виконавські ремарки: образ світу і музичний стиль*. Одеса. Астропринт.
- Сокол, О. (2013). *Виконавські ремарки: образ світу і музичний стиль*. Одеса: Астропринт.
- Стахевич, Г. О. (2018). Фортепіанний концерт XVIII-XIX століть: стильові трансформації жанру. *Молодий вчений*, 6 (58), 87-91.
- Степанова, А. О. (2020). *Методичні вказівки до вивчення дисципліни «Основний музичний інструмент» (саксофон) для здобувачів вищої освіти*

за першим (бакалаврським) рівнем зі спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Одеса: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.

- Стецюк, Р. А. (2019). Саксофон в джазі: аспекти парадигматики. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*, 53, 177-199.
- Сюй, Міньї, Левицька, І. (2021). Механізми художньої комунікації в різних видах мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (109), 297–305.
- Сюй, Сінчжоу. (2023). *Формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки*. (Дис. ... доктора філософії). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
- Теремко, О., Круль, П. (2023). Інтерпретації композицій Вебера у кларнетовому виконавстві. *Актуальні питання гуманітарних наук*, вип. 65, том 3, 42-47.
- Теряєва, Л. А. (2014). Формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики як психолого-педагогічна проблема. *Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції* (27 березня 2014 р.). Київ: Київський університет імені Б. Грінченка, С. 181-186. Відновлено з <https://core.ac.uk/download/pdf/275580398.pdf>.
- Тукова, І. (2003). *Функціонування інструментальних жанрових моделей західноєвропейського барокко в українській музиці другої половини ХХ ст.*: (Автореф. дис. ... канд. мист.). НМАУ ім. П. І. Чайковського, Київ.
- У, Іфан. (2012). *Методика підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю до роботи в умовах полікультурного середовища*. (Дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

- У, Сюань. (2020). *Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації*. (Дис. ... доктора філософії). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
- У, Юйян. (2023). *Фортепіанно-виконавська творчість як процес інтерпретації у світлі теорії художньої цілісності*. (Дис. ... доктора філософії). Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової, Одеса. Відновлено з <https://odma.edu.ua/wp-content/uploads/u-yujyan-pidpys-dodano-1.pdf>
- Фан, Фей. (2023). *Формування етностильових виконавських умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва за художньо-герменевтичним підходом*. (Дис. ... доктора філософії). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет 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.
- Цзян, Хепін. (2012). *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики у процесі самостійної навчальної діяльності*. (Дис. ... канд. пед. наук). Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, Одеса.
- Цюлюпа, Н. А. (2009). *Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки*. (Дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Цяо, Чжи. (2018). Методика формування етномистецької компетентності учнів у музичному навчанні. *Молодь і ринок*, 5 (160), 155-159.

- Чайка, О. (2007). *Національна характерність як семантична властивість виконавської інтерпретації*. (Автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства). Одеська музична академія імені А. В. Нежданової, Одеса.
- Чекан, Ю. (2009). *Інтонаційний образ світу як категорія історичного музикознавства*. (Автореф. ... доктора мистецтвознавства). Національна музична академія України імені П. І. Чайковського, Київ.
- Чен, Хань. (2021). *Методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування національної культури школярів засобами народно-пісенної творчості*. (Дис. ... доктора філософії). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
- Черкасов, В. (2013). Музично-просвітницька діяльність Б. Асаф'єва, В. Шацької, Б. Яворського. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 121(2), 121–126. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_121%282%29__31.
- Черняк, Є., Занкова, С. (2017). Теоретичні та практичні аспекти формування виконавської техніки майбутнього інструменталіста. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, 2 (19), 144-148.
- Чжан, Цзе. (2014). *Формування вмінь художньо-педагогічного аналізу музичних творів у процесі фортепіанної підготовки вчителів музики*. (Дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Чжан, Цзіньцю. (2023). Концерт для труби з оркестром Й. Гайдна в музикознавчих вимірах сьогодення. *Слобожанські мистецькі студії*, 3, 84-87.
- Чжан, Цзянань. (2014). Деякі положення методики навчання гри на саксофоні. *Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 16 (2), 96-99. Відновлено з

<https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/9855/Tszianan%27%20Chzhan.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Чжан, Чі. (2023). *Типологія виконавських стилів у творчості для саксофона*. (Дис. ... доктора філософії). Харківський національний університет мистецтв імені І. П. Котляревського, Харків. Відновлено з <https://repo.num.kharkiv.ua/server/api/core/bitstreams/dc340fd7-4214-4dd9-9856-3df99742f7e1/content>.
- Чжан, Яньфен. (2012). *Методика вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України і Китаю*. (Дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Чуриков, Є. С. (2021). *Еволюція виконавської техніки в контексті розвитку валторнового мистецтва*. (Дис. ... доктора філософії). ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Старобільськ. Відновлено 3
http://old.odma.edu.ua/upload/files/disertatsiya_CHurikova_Ye.S..pdf.
- Шапар, В. Б. (2007). *Сучасний тлумачний психологічний словник*. Харків: Прапор.
- Ши, Цзюнь-Бо. (2007). *Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ. Відновлено з https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/1359/Shi_Junbo.pdf?sequence=3.
- Шинкарук, В. (Ред.). (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: «Абрис».
- Шип, С. В. (2020). *Методологія музикознавства. Постановка проблеми та основні поняття*. *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*, 129, 9-25. Відновлено з

<https://typeset.io/pdf/metodologii-a-muzikoznavstva-postanovka-problemi-ta-osnovni-beiolqzcf.pdf>.

Шип, С. В. (2023). *Музична герменевтика*: монографія. Суми: ФОП Цьома С. П.

Шип, С. В. (2023). *Теорія художніх стилів*: монографія. Суми: ФОП Цьома С. П.

<http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/16589/3/Sh%d1%96p%20Serg%d1%96y%20Vasylyovych.pdf>

Шип, С. В., Му, Сюецзяо. (2024). Інтерпретація творів у стилі модерн як проблема підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 3, 126-134. Відновлено з <https://artstudies.pdpu.edu.ua/index.php/artstudies/article/view/125/118>.

Щолокова, О. П. (2009). Діалогічна стратегія музичної освіти. *Єдність навчання і наукових досліджень - головний принцип університету: матеріали доповідей звітної-науково практичної конференції викладачів університету за 2008 рік*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова.

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 (128), 151-158.

Юцевич, Ю. Є. (2003). *Музика: словник-довідник*. Тернопіль: Навчальна книга - Богдан. Відновлено з <https://archive.org/details/dovidnyk2003/page/n1/mode/2up>.

Ю, Янь (2023). *Формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва засобами фортепіанних програмних творів*. (Дис. ... доктора філософії). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса. Відновлено з https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2023/yu_yan/disert.pdf.

- Ян, Чжеюй. (2022). Формування та розвиток жанру інструментального концерту для дерев'яних духових інструментів в китайській музиці. *Актуальні питання гуманітарних наук*, вип 53, том 2, 132-137. Відновлено з https://www.aphn-journal.in.ua/archive/53_2022/part_2/19.pdf.
- Ян, Яньчі. (2018). *Методика навчання гри на саксофоні учнів-початківців у закладах позашкільної спеціалізованої освіти*. (Дис. ... кандидата педагогічних наук (доктора філософії)). НПУ імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Янь, Чженьюй. (2023). Методична компетентність вчителя музичного мистецтва як предмет науково-педагогічного дослідження. *Актуальні питання гуманітарних наук*, вип. 59, том 3, 354-360.
- Artikulation* Retrieved from [http://de.wikipedia.org/wiki/Artikulation_\(Musik\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Artikulation_(Musik)).
- Asaf'ev, B.V. (1976). *Musical Form as a Process*. T. 1. Translation and Commentary, James Robert Tull. University Microfilms International.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practices. J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass. P. 3–29.
- Baranovska, I., Mozgalova, N. (2021). Optimization of the process of development of emotional intelligence of teachers of art disciplines on the basis of interdisciplinary artistic and pedagogical communication. *Adult education in the perspective of change: innovations, technologies, forecasts: monograph*. Ed. L. Lukianova, N. Lazarenko, A. Vasylyuk, O. Holiuk, N. Rodiuk; Wyższa Szkoła Nauk Społecznych Pedagogium. Warsaw, P.196-206. Retrieved from <https://pedagogium.pl/project/mono>.
- Barthet, M., Guillemain, P., Kronland-Martinet, R., & Ystad, S. (2010). From clarinet control to timbre perception. *Acta Acustica united with Acustica*, 96(4), 678–689.
- Bloem-Hubatka, D. (2012). *The Old Italian School of Singing. A Theoretical and Practical Guide*. North Carolina and London: McFarland & Company.

- Busoni, F. (1922). *Von der Einheit der Musik, von Dritteltönen und junger Klassizität, von Bühnen und Bauten und anschliessenden Bezirken*. Berlin, M. Hesse. Retrieved from <https://archive.org/details/vondereinheitder00buso>.
- Chodkowski, A. (Red.). (1995). *Encyklopedia muzyki*. Warszawa: PWN,
- Coviello, A. (1936). *What Matthey meant: his musical and technical training clearly explained and self-indexed*. London: Bosworth & Co. Ltd.
- Craft, M. (1986). Multicultural Education in the United Kingdom. *Multicultural Education in Western Societies*. London New York – Sydney – Toronto: Holt, Rinehart and Winston, P. 76–97.
- Dewey, J. (1994). Art as Experience. In S. D. Ross (Ed.), *Art and its Significance: An Anthology of Aesthetic Theory* (Third ed., pp. 204-220). Albany: State University of New York Press.
- Gavin, H. (1998). *The Essence of Cognitive Psychology: Essence of Psychology Series*. Prentice Hall.
- Gay, G. (1986). Multicultural Teacher Education. *Multicultural Education in Western Societies*. London - New York Sydney – Toronto: Holt, Rinehart and Winston, P. 154–177.
- Harnoncourt, N. (1995). *Baroque music today: music as speech: ways to a new understanding of music*. Portland: Amadeus Press. Retrieved from <https://archive.org/details/baroquemusictoda0000harn>.
- Herzog, M. (2019). *Microtonal Explorations: A Comprehensive Guide*. London: Routledge.
- Hoffman, J. (1920). *Piano Playing*. Philadelphia: Theodore Presser. Retrieved from https://dn790000.ca.archive.org/0/items/pianoplayingwith00hofmuoft/piano_playingwith00hofmuoft.pdf.
- Ismail, N. A. H., Tekke, M. (2015). Rediscovering Rogers's Self Theory and Personality. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, Vol. 4, № 3. Retrieved from <https://media.neliti.com/media/publications/24791-EN-rediscovering-rogerss-self-theory-and-personality.pdf>.

- Kauffman, H. (2016). Microtonal Approaches in Avant-Garde Jazz. *Journal of Musicology*, 32 (4), 567–584.
- Keller, H. (1955). *Phrasierung und Artikulation: Ein Beitrag zu einer Sprechlehre der Musik*. Kassel; Basel: Barenreiter.
- Kirnarskaya, D., & Winner, E. (1999). Musical Abilities in a New Key: Exploing The Expressiv Ear For Music. *Psychotusicology*, 16, 2-16.
- Kondratska, L., Rebrova, O., Nikolai, H., Martyniuk, T., Stepanova, L., & Rebrova, H. (2021). Musician-performer in the field of bioethics: a mentalact. *Journal of Interdisciplinary Research*, 11 (02), 132-138.
- Kreutz, G., & Lotze, M. (2007). Neuroscience of music and emotion. In W. Gruhn, & F. Rauscher (Eds.), *Neurosciences in Music Pedagogy*. New York: Nova Science. Retrieved from www.baltic-imaging-center.de/images/130_135_Kreutz_Lotze_2007.pdf.
- Levinas, E. (1991). *Entre nous: Essais sur le penser -à-l'autre*. Paris: Le Livre De Poche.
- Levinson, J. (1996). Musical Expressiveness. In *The Pleasures of Aesthetics* (pp. 90-125). Ithaca, NY: Cornell University Press. Retrieved from <https://bit.ly/33E1M0l>.
- 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). С.55-64.
- Liu, Yang. (2020). The Making of Woodwind Art in China. *Revista Amazonia Investiga. Science Journal. Florencia*, 9, 301–310.
- Martienssen, C. A. (1957). *Die Methodik des individuellen Klavierunterrichts*. Leipzig.
- Matthay, T. (1932). *The Visible and the Invisible in Pianoforte Technique*. London: Oxford University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. Retrieved from www.jstor.org/stable/20447229.

- Messiaen, O. (1944). *Technique de mon langage musical*. Paris: Alphonse Leduc: éditions musicales.
- Mozgalova, N., Baranovska, I., Zuziak, T., Martyniuk, A., & Luchenko, O. (2022). Professional training of music and choreography teachers: artistic-communicative context. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 194-204. Retrieved from <https://journals.rta.lv/index.php/SIE/article/view/6889/5684>.
- Nikolai, H., Lynenko, A., Koehn, N., & Boichenko, M. (2020). Interdisciplinary Coordination in Historical-Theoretical and Music-Performing Training of Future Musical Art Teachers. *Journal of History Culture and Art Research*, 225-235. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i1.2434>.
- Paneron, A. M. (1855). Vocabulaire abrégé des termes et des mots employés dans la musique instrumentale et vocale. *Beilage zur Methode des méthodes von Moscheles u. Fétis u. zum ABC von Paneron*. Berlin: Schlesinger, s. 8-13.
- Paraskeva, S., & Adams, S. (1997). Influence of timbre, presence/absence of tonal hierarchy and musical training on the perception of tension: Relaxation schemes of musical phrases. *International Computer Music Conference, ICMA*. Thessaloniki, P. 438-441.
- Park, J. (2020). Microtonal Approaches in Contemporary Korean Art Music. In *Proceedings of the World Conference on Music Research*. Cambridge Scholars Publishing, P. 112–125.
- Piston, W. (1969). *Orchestration*. London: Victor Collanz LTD. Retrieved from <https://hugoribeiro.com.br/area-restrita/Piston-Orchestration.pdf>.
- Quantz, J. J. (1752). *Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen*. Berlin: Johann Friedrich.
- Rebrova, O., & Lu, Cheng. (2014). Polyartistic intonation and performing constructs as methodic resource in teaching future music and choreography teachers. *Modern tendencies in the pedagogical science of krain and Israel: the way to integration*, 5, 358-365.

- Rebrova, O., Oleksiuk, O., Batiuk, N., & Rebrova, H. (2020). Value Intentions in Future Art Teachers' Professional Training. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(3), 1-16.
- Richter, W. (1959). *Schule für die Böhmflöte*. Mainz; Edition Schott. Retrieved from <http://www.prestoclassical.co.uk/sm/7243680/>.
- Riemann, H., Fuchs, C. (1890). *Katechismus der Phrasierung: praktische anleitung zum phrasieren*. Leipzig: M. Hesse. Retrieved from https://books.google.com.ua/books/about/Katechismus_der_phrasierung.htm?l?id=-Ak3AQAAMAAJ&redir_esc=y.
- Rotschild, F. (1961). *The lost tradihion in mosic*. N.Y.: Oxford univ. press.
- Royce, J. R. (1974). Cognition and knowledge: Psychological epistemology. In E.Carterette, & M. Fridman (Eds.), *Historical and Philosophical Roots of Perception* (Vol. 1, pp. 149-176). Academic Press.
- Scenk, Paul. (1974). *Allgemeine Musiklehre: Handbücher zur Musiktheorie*. Leipzig: Hofmeister, VEB.
- Schneider, E. (2017). *The Microtonal Guitar: Design, Techniques, and Repertoire*. Berlin: Springer.
- Steinhausen, F. A. (1907). *Die Physiologie der Bogenführung auf den Streich-Instrumenten*. Leipzig. Retrieved from <https://wellcomecollection.org/works/bzvpypbx/items?canvas=7>
- Tromlitz, J. (1791). *Ausführlicher und gründlicher Unterricht die Flöte zu spielen*. Leipzig: Adam Friedrich Böhme.
- Van den Tol, A. J., & Edwards, J. (2013). Exploring a rationale for choosing to listen to sad music when feeling sad. *Psychology of Music*, 41(4), 440–465. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0305735611430433>.
- Van Zijl, A. G., & Sloboda, J. (2011). Performers' experienced emotions in the construction of expressive musical performance: An exploratory investigation. *Psychology of Music*, 39(2), 196-219. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0305735610373563>.

- Wurz, H. (1988). *Querflötenkunde*. Piepenstock Verlag. Baden-Baden. Retrieved from <http://www.miadreese.nl/artikelen/tipofthetongue.pdf>.
- Zavalko. K. (2022). Interpretations kultur eines musiklers : ein theoretischer und metodologischer anzats. Synergie tier Kultur bei der Entfaltung des individuellen Potenzials Bearbeitete Monographie. AV Akademikerverlag, Moldova, Republic of Moldova
- Ziegenrucker, W. (1977). *Allgemeine Musiklehre mit Fragen und Aufgaben zur Selbstkontrolle*. Deutscher Verlag für Musik, Leipzig.
- 美特里斯. 沃尔克著,《音乐教育与多元文化》,田林译,陕西师范大学出版社,2003年6月P (Чартеріс, М. (2003). Музичне виховання і мультикультуралізм. Переклад Тянь Лін Й. Видавництво Університет Шан Сі).
- 蔡多奇 - 《高校民族声乐教学的多元文化发展》 - 音乐探索 - 2011.2 网址. (Сай До Чі. (2011). Національний університет вокальної музики у контексті мультикультурного розвитку. *Музика для вивчення*, 2. Відновлено з <http://www.cnki.net>).
- 郑金洲 - 《多元文化教育》 - □天津教育出版社-□2004. -□№3 网址. (Чжі Цзінь Чжоу. (2004). Полікультурна освіта. *Тяньцзінь освіта Прес*, 3. Відновлено з <http://www.docin.com/p-141049150.html&endPro=true>).
- 成 涵. (2016). 关于声乐教学模式的创新与改革探讨. 艺术科技. (Чен, Хань. (2016). Інноваційна модель вокального навчання відповідно до нової реформи викладання вокальної музики. *Художні технології*, 345).
- 李展 (2019)管樂器演奏過程中未來音樂藝術教師語調文化的形成 (Лі Жань, (2019). Формування інтонаційної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва 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. С.109-110. (Лі Жань. Формування інтонаційної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах).

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА

Для оцінювання показників виконавсько-мотиваційного критерію

1. Які анатомо-фізіологічні аспекти важливі для навчання гри на духових інструментах.
2. Як ви оцінюєте свої власні природні ресурси задля гри на духовому інструменті.
3. Які основні складники забезпечують виконавський процес гри на духових інструментах.
4. Які важливі художньо-виразові засоби гри на духових інструментах, які залежні від анатомо-фізіологічних можливостей виконавця.
5. Які основні правила дотримуються під час формування постановки корпусу виконавця-саксофоніста.
6. Які особливості та вимоги існують щодо пальцевої рухливості.
7. Який психо-фізіологічний процес є постійним і важливим у виконавстві та самокорегуванні його якості.
8. Чи цікаво вам дізнаватися про історію гри на тому інструменті, який гру на якому ви опановуєте?:
9. Яка ваша мета у фаховому навчанні гри на фортепіано.
10. Чи подобається вам грати в ансамблі.
11. Чи є бажання навчитися грати якісно і художньо-переконливо.
12. Що потрібно, щоб ваша гра була виразною, подобалася слухачам.
13. Скільки годин ви працюєте над виконавським апаратом.
14. Скільки витрачаєте часу на опрацювання художніх засобів виконання твору в загальному % від часу занять
15. Чи цікаво вам дізнатися про історії інструменту, про репертуар, який на ньому виконується.
16. Чи брали ви участь у конкурсах, фестивалях?
17. Чи подобається вам грати на сцені.
18. Що більш подобається грати соло чи в ансамблі?

Додаток Б

Тест –опитування для показників виконавсько-мотиваційного критерію

Просимо обрати відповідь, яка вам підходить та аргументувати з доповненням у разі потреби (кількість позицій обираєте на свій розсуд)

2. Що вам заважає грати впевнено та із задоволенням
 - маю певні недоліки в попередній підготовці
 - мені інколи не вистачає дихання
 - мені важко грати та тримати інструмент таким чином, щоб відчувати свободу
 - часто погано знаю текст напам'ять.
2. Щоб вам хотілося б змінити в своїх уміннях та виконавській підготовленості
 - розвинути техніку
 - стати артистичним
 - навчитися чисто інтонувати
 - я правильно розвиваю свої уміння, в мене нема проблем.
3. Як можете оцінити свій рівень виконавського слухового контролю
 - я захоплююся грою та не помічаю своїх недоліків
 - я контролюю себе постійно і це мені інколи заважає
 - я не чую себе, що не чисто інтоную, але викладач вказує на цей недолік
 - мені не завжди подобається твір
4. Яку музику вам грати цікавіше, що подобається
 - взагалі подобається грати
 - більш подобається грати в ансамблі
 - подобаються яскраві образні твори
 - подобається технічна робота над твором (пошук зручної аплікатури, пришвидшення темпу, віртуозність)
5. Чи виникає у вас асоціація звучання кларнета, саксофона з іншими звуковими джерелами
 - з природою
 - з іншими музичними інструментами
 - з вокальним співом
 - з виразним оповіданням
6. Що вас мотивує на вдосконалення своєї гри
 - маю задоволення від гри
 - є мета завершити навчання та грати в ансамблі/оркестрі
 - є бажання вдосконалити свої виконавські можливості
 - хочу навчитися якісно грати та навчати інших
7. Яке місце серед інших засобів художньої виразності ви відводите виконавському фразуванню
 - намагаюся виразно грати фразу
 - рахую, що фразування відбиває смисл твору
 - рідко зосереджуюся над фразуванням окремо від цілісного контексту твору
 - взагалі намагаюся вивчити твір по фразах, що потім це вже було автоматично.

Інструкція: вибір чотирьох позицій вказує на суперечливість, помилковість, отже оцінювалося в 1 бал; 2 позиції, що не суперечать один одній, а доповнюють, уточнюють – 2- бали; вибір до 3 позицій, або дві з обґрунтуванням та поясненнями – 3 бали.

Математичні розрахунки констатувального і формувального експериментів.

Початковий зріз констатувального експерименту

Таблиця 1

Розрахунки за показниками
Виконавсько-мотиваційного критерію
у КГ за результатами констатувального експерименту
(початковий зріз)

№ №	1 показник			2 показник			Кf критерію 1 індивідуальний	Рівень
	Бали за двома випробування ми		Σ 1п	Бали за двома випробування ми		Σ 2п		
1	2	2	4	1	2	3	3,5	С
2	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
3	2	2	4	2	2	4	4	С
4	3	2	5	2	3	5	5	В
5	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
6	2	2	4	1	2	3	3,5	С
7	3	2	5	2	3	5	5	В
8	2	2	4	1	2	3	3,5	С
9	2	3	5	2	2	4	4,5	С
10	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
11	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
12	2	1	3	2	2	4	3,5	С
13	1	1	2	1	1	2	2	Н
14	1	2	3	1	2	3	3	Н
15	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
16	2	2	4	2	1	3	3,5	С
Кfg КГ			3,63			3,06	3,34	Н

Високий рівень 2 (12,5%); Середній рівень 7 (43,75%); Низький рівень 7 (43,75%);

Таблиця 2

Розрахунки за показниками
Музично-семіотичного критерію
у КГ за результатами констатувального експерименту
(початковий зріз)

№ №	1 показник			2 показник			Кf критерію 2 індивідуальний	Рівень
	Бали за двома випробування ми		∑ 1п	Бали за двома випробування ми		∑ 2п		
1	1	2	3	1	2	3	3	Н
2	1	1	2	1	1	2	2	Н
3	3	2	5	2	2	4	4,5	С
4	2	2	4	2	2	4	4	С
5	1	1	2	1	1	2	2	Н
6	1	1	2	1	1	2	2	Н
7	2	3	5	2	2	4	4,5	С
8	1	1	2	1	2	3	2,5	Н
9	2	2	4	2	2	4	4	С
10	1	2	3	1	2	3	3	Н
11	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
12	1	2	3	2	1	3	3	Н
13	1	1	2	1	1	2	2	Н
14	1	1	2	1	1	2	2	Н
15	1	1	2	1	1	2	2	Н
16	1	2	3	2	1	3	3	Н
Кfg КГ			2,94			2,81	2,88	Н

Високий рівень 0 (0%); Середній рівень 4 (25 %); Низький рівень 12 (75%);

Таблиця 3

Розрахунки за показниками
Інтерпретаційно-комунікативного критерію
у КГ за результатами констатувального експерименту
(початковий зріз)

№ №	1 показник			2 показник			Кf критерію 3 індивідуальний	Рівень
	Бали за двома випробування ми		Σ 1п	Бали за двома випробування ми		Σ 2п		
1	2	1	3	2	2	4	3,5	С
2	1	2	3	1	2	3	3	Н
3	2	1	3	2	2	4	3,5	С
4	3	2	5	2	3	5	5	В
5	1	2	3	1	2	3	3	Н
6	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
7	2	2	4	2	3	5	4,5	С
8	1	2	3	1	2	3	3	Н
9	2	3	5	2	2	4	4,5	С
10	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
11	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
12	2	1	3	2	2	4	3,5	С
13	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
14	1	2	3	1	2	3	3	Н
15	1	1	2	1	1	2	2	Н
16	2	1	3	2	1	3	3	Н
Кfg КГ			3,25			3,19	3,22	Н

Високий рівень 1 (6,25%); Середній рівень 5 (31,25%); Низький рівень 10 (62,5%);

Таблиця 4

Узагальнені результати за трьома критеріями в КГ (початковий зріз)

№ №	Kf 1 критерію	Kf 2 критерію	Kf 3 критерію	Σ	μ	Рівень
1	3,5	3	3,5	10	3,3	Н
2	2,5	2	3	7,5	2,5	Н
3	4	4,5	3,5	12	4,0	С
4	5	4	5	14	4,7	С
5	2,5	2	3	7,5	2,5	Н
6	3,5	2	2,5	8	2,7	Н
7	5	4,5	4,5	14	4,7	С
8	3,5	2,5	3	9	3,0	Н
9	4,5	4	4,5	13	4,3	С
10	2,5	3	2,5	8	2,7	Н
11	2,5	2,5	2,5	7,5	2,5	Н
12	3,5	3	3,5	10	3,3	Н
13	2	2	2,5	6,5	2,2	Н
14	3	2	3	8	2,7	Н
15	2,5	2	2	6,5	2,2	Н
16	3,5	3	3	9,5	3,2	Н

Високий = 0 (%); Середній 4 (25%); Низький 12 (75 %)

Прикінцевий зріз констатувального експерименту

Таблиця 5

Розрахунки за показниками
Виконавсько-мотиваційного критерію
у КГ за результатами констатувального експерименту
(прикінцевий зріз)

№ №	1 показник			2 показник			Kf критерію1 індивідуальний	Рівень
	Бали за двома випробування ми		Σ 1п	Бали за двома випробування ми		Σ 2п		
1	2	2	4	1	2	3	3,5	С
2	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
3	2	2	4	2	2	4	4	С
4	3	2	5	2	3	5	5	В
5	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
6	2	2	4	1	2	3	3,5	С
7	3	2	5	2	3	5	5	В
8	2	2	4	1	2	3	3,5	С
9	2	3	5	2	2	4	4,5	С
10	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
11	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
12	2	1	3	2	2	4	3,5	С
13	1	1	2	1	1	2	2	Н
14	1	2	3	1	2	3	3	Н
15	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
16	2	2	4	2	1	3	3,5	С
Kfg КГ			3,63			3,06	3,34	Н

Високий рівень 2 (12,5%); Середній рівень 7 (43,75%); Низький рівень 7 (43,75%);

Таблиця 6

Розрахунки за показниками
Музично-семіотичного критерію
у КГ за результатами констатувального експерименту
(прикінцевий зріз)

№ №	1 показник			2 показник			Кf критерію 2 індивідуальний	Рівень
	Бали за двома випробування ми		∑ 1п	Бали за двома випробування ми		∑ 2п		
1	1	2	3	1	2	3	3	Н
2	1	1	2	1	1	2	2	Н
3	3	2	5	2	2	4	4,5	С
4	2	2	4	2	2	4	4	С
5	1	1	2	1	1	2	2	Н
6	1	1	2	1	1	2	2	Н
7	2	3	5	2	2	4	4,5	С
8	1	1	2	1	2	3	2,5	Н
9	2	2	4	2	2	4	4	С
10	1	2	3	1	2	3	3	Н
11	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
12	1	2	3	2	1	3	3	Н
13	1	1	2	1	1	2	2	Н
14	1	1	2	1	1	2	2	Н
15	1	1	2	1	1	2	2	Н
16	1	2	3	2	1	3	3	Н
Кfg КГ			2,94			2,81	2,88	Н

Високий рівень 0 (0%); Середній рівень 4 (25 %); Низький рівень 12 (75%);

Таблиця 7

Розрахунки за показниками
Інтерпретаційно-комунікативного критерію
у КГ за результатами констатувального експерименту
(прикінцевий зріз)

№ №	1 показник			2 показник			Кf критерію 3 індивідуальний	Рівень
	Бали за двома випробування ми		Σ 1п	Бали за двома випробування ми		Σ 2п		
1	2	1	3	2	2	4	3,5	С
2	1	2	3	1	2	3	3	Н
3	2	1	3	2	2	4	3,5	С
4	3	2	5	2	3	5	5	В
5	1	2	3	1	2	3	3	Н
6	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
7	2	2	4	2	3	5	4,5	С
8	1	2	3	1	2	3	3	Н
9	2	3	5	2	2	4	4,5	С
10	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
11	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
12	2	1	3	2	2	4	3,5	С
13	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
14	1	2	3	1	2	3	3	Н
15	1	1	2	1	1	2	2	Н
16	2	1	3	2	1	3	3	Н
Кfg КГ			3,25			3,19	3,22	Н

Високий рівень 1 (6,25%); Середній рівень 5 (31,25%); Низький рівень 10 (62,5%);

Таблиця 8

Узагальнені результати за трьома критеріями в КГ
(прикінцевий зріз)

№ №	Kf 1 критерію	Kf 2 критерію	Kf 3 критерію	Σ	μ	Рівень
1	3,5	3	3,5	10	3,3	Н
2	2,5	2	3	7,5	2,5	Н
3	4	4,5	3,5	12	4,0	С
4	5	4	5	14	4,7	С
5	2,5	2	3	7,5	2,5	Н
6	3,5	2	2,5	8	2,7	Н
7	5	4,5	4,5	14	4,7	С
8	3,5	2,5	3	9	3,0	Н
9	4,5	4	4,5	13	4,3	С
10	2,5	3	2,5	8	2,7	Н
11	2,5	2,5	2,5	7,5	2,5	Н
12	3,5	3	3,5	10	3,3	Н
13	2	2	2,5	6,5	2,2	Н
14	3	2	3	8	2,7	Н
15	2,5	2	2	6,5	2,2	Н
16	3,5	3	3	9,5	3,2	Н

Високий = 0 (%); Середній 4 (25%); Низький 12 (75 %)

Перший етап формувального експерименту

Таблиця 9

Розрахунки за показниками

Виконавсько-мотиваційного критерію

в ЕГ за результатами першого етапу формувального експерименту

№ №	1 показник			2 показник			Кf критерію1 індивідуальний	Рівень
	Бали за двома випробування ми		Σ 1п	Бали за двома випробування ми		Σ 2п		
1	2	1	3	3	2	5	4	С
2	1	1	2	2	2	4	3	Н
3	1	2	3	2	1	3	3	Н
4	1	2	3	2	2	4	3,5	С
5	1	1	2	1	1	2	2	Н
6	1	1	2	1	1	2	2	Н
7	2	3	5	3	2	5	5	В
8	2	3	5	3	1	4	4,5	С
9	1	1	2	1	2	3	2,5	Н
10	2	2	4	2	3	5	4,5	С
11	1	1	2	2	1	3	2,5	Н
12	1	1	2	1	1	2	2	Н
13	2	3	5	2	1	3	4	С
14	2	2	4	2	3	5	4,5	С
15	2	1	3	2	2	4	3,5	С
16	1	1	2	2	2	4	3	Н
Кfg КГ			3,06			3,63	3,34	Н

Таблиця 10

Розрахунки за показниками
Музично-семіотичного критерію
в ЕГ за результатами першого етапу формувального експерименту

№ №	1 показник			2 показник			Кf критерію 2 індивідуальний	Рівень
	Бали за двома випробування ми		Σ 1п	Бали за двома випробування ми		Σ 2п		
1	2	2	4	2	1	3	3,5	С
2	2	2	4	1	3	4	4	С
3	2	2	4	2	3	5	4,5	С
4	2	1	3	1	2	3	3	Н
5	1	1	2	1	1	2	2	Н
6	1	1	2	1	2	3	2,5	Н
7	1	1	2	1	1	2	2	Н
8	2	2	4	3	3	6	5	В
9	1	1	2	1	2	3	2,5	Н
10	1	1	2	2	1	3	2,5	Н
11	1	1	2	1	1	2	2	Н
12	2	2	4	1	3	4	4	С
13	1	1	2	1	1	2	2	Н
14	1	1	2	1	1	2	2	Н
15	2	1	3	2	1	3	3	Н
16	1	1	2	1	1	2	2	Н
Кfg КГ			2,75			3,06	2,91	Н

Таблиця 11

Розрахунки за показниками
Інтерпретаційно-комунікативного критерію
в ЕГ за результатами першого етапу формувального експерименту

№ №	1 показник			2 показник			Кf критерію 3 індивідуальний	Рівень
	Бали за двома випробування ми		Σ 1п	Бали за двома випробування ми		Σ 2п		
1	1	1	2	1	2	3	2,5	Н
2	2	3	5	2	2	4	4,5	С
3	1	1	2	2	2	4	3	Н
4	2	2	4	3	1	4	4	С
5	1	2	3	1	2	3	3	Н
6	2	3	5	1	2	3	4	С
7	1	1	2	1	1	2	2	Н
8	2	2	4	3	1	4	4	С
9	2	2	4	3	2	5	4,5	С
10	1	1	2	1	1	2	2	Н
11	1	1	2	2	1	3	2,5	Н
12	2	1	3	2	1	3	3	Н
13	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
14	1	2	3	1	1	2	2,5	Н
15	2	1	3	3	3	6	4,5	С
16	2	1	3	1	2	3	3	Н
Кfg КГ			3,13			3,31	3,22	Н

Таблиця 12

Узагальнені результати за трьома критеріями в ЕГ
(перший етап формувального експерименту)

№ №	Kf 1 критерію	Kf 2 критерію	Kf 3 критерію	Σ	μ	Рівень
1	4	3,5	2,5	10	3,3	Н
2	3	4	4,5	11,5	3,8	С
3	3	4,5	3	10,5	3,5	С
4	3,5	3	4	10,5	3,5	С
5	2	2	3	7	2,3	Н
6	2	2,5	4	8,5	2,8	Н
7	5	2	2	9	3,0	Н
8	4,5	5	4	13,5	4,5	С
9	2,5	2,5	4,5	9,5	3,2	Н
10	4,5	2,5	2	9	3,0	Н
11	2,5	2	2,5	7	2,3	Н
12	2	4	3	9	3,0	Н
13	4	2	2,5	8,5	2,8	Н
14	4,5	2	2,5	9	3,0	Н
15	3,5	3	4,5	11	3,7	С
16	3	2	3	8	2,7	Н

Високий - 0 (%); Середній 5 (31,25%); Низький 11 (68,75%)

Другий етап формувального експерименту

Таблиця 13

Розрахунки за показниками
Виконавсько-мотиваційного критерію
в ЕГ за результатами другого етапу формувального експерименту

№ №	1 показник			2 показник			Кf критерію1 індивідуальний	Рівень
	Бали за двома випробування ми		Σ 1п	Бали за двома випробування ми		Σ 2п		
1	2	1	3	3	2	5	4	С
2	1	1	2	3	2	5	3,5	С
3	2	2	4	3	1	4	4	С
4	2	3	5	2	3	5	5	В
5	2	1	3	2	1	3	3	Н
6	2	1	3	1	1	2	2,5	Н
7	2	4	6	3	2	5	5,5	В
8	3	4	7	4	2	6	6,5	В
9	2	2	4	2	3	5	4,5	С
10	2	2	4	2	3	5	4,5	С
11	2	1	3	3	1	4	3,5	С
12	1	1	2	1	2	3	2,5	Н
13	2	2	4	2	1	3	3,5	С
14	2	2	4	3	3	6	5	В
15	2	2	4	3	3	6	5	В
16	1	1	2	2	2	4	3	Н
Кfg КГ			3,75			4,44	4,09	С

Таблиця 14

Розрахунки за показниками
Музично-семіотичного критерію
в ЕГ за результатами другого етапу формувального експерименту

№ №	1 показник			2 показник			Кf критерію2 індивідуальний	Рівень
	Бали за двома випробування ми		Σ 1п	Бали за двома випробування ми		Σ 2п		
1	2	2	4	2	2	4	4	С
2	3	3	5	1	3	4	4,5	С
3	2	3	5	3	4	7	6	В
4	2	2	4	2	3	5	4,5	С
5	2	1	3	1	2	3	3	Н
6	1	2	3	1	2	3	3	Н
7	1	2	3	2	1	3	3	Н
8	2	3	5	3	4	7	6	В
9	1	1	2	2	2	4	3	Н
10	1	1	2	2	1	3	2,5	Н
11	1	1	2	1	1	2	2	Н
12	3	2	3	2	3	5	4	С
13	2	1	3	1	1	2	2,5	Н
14	2	1	3	1	1	2	2,5	Н
15	2	1	3	3	1	4	3,5	С
16	2	1	3	2	1	3	3	Н
Кfg КГ			3,31			3,81	3,56	С

Таблиця 15

Розрахунки за показниками
Інтерпретаційно-комунікативного критерію
в ЕГ за результатами другого етапу формувального експерименту

№ №	1 показник			2 показник			Kf критерію3 індивідуальний	Рівень
	Бали за двома випробування ми		Σ 1п	Бали за двома випробування ми		Σ 2п		
1	2	2	4	2	2	4	4	С
2	3	3	3	2	3	5	4	С
3	2	1	3	3	2	5	4	С
4	2	3	5	3	2	5	5	В
5	2	2	4	1	2	3	3,5	С
6	2	3	5	1	2	3	4	С
7	2	2	4	2	1	3	3,5	С
8	3	3	6	3	2	5	5,5	В
9	3	2	5	4	2	6	5,5	В
10	2	2	4	2	1	3	3,5	С
11	2	2	4	3	1	4	4	С
12	3	2	5	2	1	3	4	С
13	1	2	3	1	2	3	3	Н
14	1	3	4	2	1	3	3,5	С
15	2	2	4	3	3	6	5	В
16	2	1	3	1	2	3	3	Н
Kfg КГ			4,13			4,00	4,06	С

Таблиця 16

Узагальнені результати за трьома критеріями в ЕГ
(другий етап формувального експерименту)

№ №	Kf 1 критерію	Kf 2 критерію	Kf 3 критерію	Σ	μ	Рівень
1	4	4	4	12	4,0	С
2	3,5	4,5	4	12	4,0	С
3	4	6	4	14	4,7	С
4	5	4,5	5	14,5	4,8	В
5	3	3	3,5	9,5	3,2	Н
6	2,5	3	4	9,5	3,2	Н
7	5,5	3	3,5	12	4,0	С
8	6,5	6	5,5	18	6,0	В
9	4,5	3	5,5	13	4,3	С
10	4,5	2,5	3,5	10,5	3,5	С
11	3,5	2	4	9,5	3,2	Н
12	2,5	4	4	10,5	3,5	С
13	3,5	2,5	3	9	3,0	Н
14	5	2,5	3,5	11	3,7	С
15	5	3,5	5	13,5	4,5	С
16	3	3	3	9	3,0	Н

Високий - 2 (12,5%); Середній 9 (56,3%); Низький 5 (31,3%)

Третій етап формувального експерименту

Таблиця 17

Розрахунки за показниками
Виконавсько-мотиваційного критерію
в ЕГ за результатами третього етапу формувального експерименту

№ №	1 показник			2 показник			Кf критерію1 індивідуальний	Рівень
	Бали за двома випробування ми		$\sum$ 1п	Бали за двома випробування ми		$\sum$ 2п		
1	3	1	4	2	3	5	4,5	С
2	1	2	3	3	2	5	4	С
3	2	3	5	3	2	5	5	В
4	3	4	7	3	3	6	6,5	В
5	3	1	4	3	2	5	4,5	С
6	3	1	4	1	1	2	3	Н
7	2	3	5	3	2	5	5	В
8	2	3	5	4	2	6	5,5	В
9	3	2	5	3	4	7	6	В
10	2	3	5	2	2	4	4,5	С
11	2	1	3	3	1	4	3,5	С
12	1	2	3	1	2	3	3	Н
13	2	2	4	2	1	3	3,5	С
14	2	3	5	3	2	5	5	В
15	2	2	4	3	3	6	5	В
16	1	2	3	3	2	5	4	С
Кfg КГ			4,31			4,75	4,53	С

Таблиця 18

Розрахунки за показниками
Музично-семіотичного критерію
в ЕГ за результатами третього етапу формувального експерименту

№ №	1 показник			2 показник			Кf критерію 2 індивідуальний	Рівень
	Бали за двома випробування ми		Σ 1п	Бали за двома випробування ми		Σ 2п		
1	3	3	6	3	3	6	6	В
2	3	4	7	1	4	5	6	В
3	2	2	4	4	3	7	5,5	В
4	2	2	4	3	4	7	5,5	В
5	3	1	4	1	2	3	3,5	С
6	2	3	5	2	3	5	5	В
7	2	3	5	2	2	4	4,5	С
8	3	3	6	2	4	6	6	В
9	1	2	3	2	2	4	3,5	С
10	2	2	4	3	1	4	4	С
11	1	1	2	2	1	3	2,5	Н
12	2	2	4	2	3	5	4,5	С
13	2	1	3	1	2	3	3	Н
14	2	2	4	2	2	4	4	С
15	2	2	4	3	1	4	4	С
16	2	2	4	3	1	4	4	С
Кfg КГ			4,31			4,63	4,47	С

Таблиця 19

Розрахунки за показниками
Інтерпретаційно-комунікативного критерію
в ЕГ за результатами третього етапу формувального експерименту

№ №	1 показник			2 показник			Кf критерію 3 індивідуальний	Рівень
	Бали за двома випробування ми		Σ 1п	Бали за двома випробування ми		Σ 2п		
1	3	2	5	3	3	6	5,5	В
2	3	3	6	2	4	6	6	В
3	2	2	4	4	2	6	5	В
4	2	2	4	3	3	6	5	В
5	2	3	5	1	3	4	4,5	С
6	3	2	5	2	3	5	5	В
7	2	2	4	2	2	4	4	С
8	2	3	5	2	2	4	4,5	С
9	4	2	6	4	2	6	6	В
10	3	3	6	3	1	4	5	В
11	2	2	4	3	1	4	4	С
12	2	2	4	2	1	3	3,5	С
13	1	2	3	1	2	3	3	Н
14	2	3	5	2	1	3	4	С
15	2	2	4	3	3	6	5	В
16	2	1	3	1	3	4	3,5	С
Кfg КГ			4,56			4,63	4,59	С

Таблиця 20

Узагальнені результати за трьома критеріями в ЕГ
(третій етап формувального експерименту)

№ №	Kf 1 критерію	Kf 2 критерію	Kf 3 критерію	Σ	μ	Рівень
1	4,5	6	5,5	16	5,3	В
2	4	6	6	16	5,3	В
3	5	5,5	5	15,5	5,2	В
4	6,5	5,5	5	17	5,7	В
5	4,5	3,5	4,5	12,5	4,2	С
6	3	5	5	13	4,3	С
7	5	4,5	4	13,5	4,5	С
8	5,5	6	4,5	16	5,3	В
9	6	3,5	6	15,5	5,2	В
10	4,5	4	5	13,5	4,5	С
11	3,5	2,5	4	10	3,3	Н
12	3	4,5	3,5	11	3,7	С
13	3,5	3	3	9,5	3,2	Н
14	5	4	4	13	4,3	С
15	5	4	5	14	4,7	С
16	4	4	3,5	11,5	3,8	С

Високий - 6 (37,5%); Середній 8 (50%); Низький 2 (12,5%)

Нотні приклади для візуального оцінювання виконавського фразування

Rather slowly (♩=112) 爱尔兰民歌

The Irish folk song "Even if Your Youth and Beauty Disappear" is in G major.

Народна ірландська пісня «Навіть якщо твоя молодість та краса зникнуть».

天鹅 Adagio espressivo (♩=54) 圣-桑斯曲

Лебідь ("Swan", G major).

小白菜

Adagio (Lagrimoso) (♩ = 54)

河北民歌
李膺龙改编

Larghetto (♩ = 60)

11

Adagio (♩ = 54)

rit.

mp

Китайська народна пісня «Маленька білокачанна капуста» Chinese folk song "Little White Cabbage", C major.

采桔

Moderato (♩ = 82)

江西民歌
张 杨改编

più mosso (♩ = 90)

mf

Китайська народна пісня «Збір апельсинів»

Додаток Д

Перелік творів для слухового аналізу з інфоомацією про композиторів.

Алан Крепен -композитор, саксофоніст, президент найпрестижнішого конкурсу саксофоністів в Бельгії.

Жан Дені Міша (Франція) - композитор, саксофоніст ("Back to Bach" відомий його твір)

Роберто Маріно - автор музики до кінофільмів, "Сюїта для саксофона і фортепіано ", "Скерцо".

Роберто Моліnellі - автор відомої сюїти для саксофона і оркестру "Чотири картини Нью-Йорку"

Такаші Йошиматцу (Японія) - автор інструментальної музики, відомі Сонати для саксофона з оркестром (фортепіано) " Fuzzy Bird Sonata", "Ciber Bird ".

Піт Свертс -автор твору для саксофона і фортепіано "Клонос"

Пол Крестон - відома соната для саксофона і фортепіано в 3 частинах.

Також відомий концерт для саксофона з оркестром Олександра Глазунова. Це класичний, конкурсний твір.

Fuzzy bird, Prelude and Habanera.

ПУБЛІКАЦІЇ ЛІ ЖАНЬ

1.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). С.55-64.

2.Лі, Жань (2023). Етапи та педагогічні умови формування умінь виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на духових інструментах. Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі. №8. С.48-53.

3.Лі Жань. (2024). Поетапність методологічного забезпечення культури виконавського фразування у процесі навчання гри на духових інструментах. Південноукраїнськи мистецькі студії. 10 (1). С. 45-51.

4.Лі Жань. (2021). Навчання гри на саксофоні в контексті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Scientific practice: modern and classical research methods: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference (Vol. 2), Boston, February 26, 2021. Boston-Vinnytsia: Primedia eLaunch & European Scientific Platform, P. 151-153.

5.李展. (2019). 管樂器演奏過程中未來音樂藝術教師語調文化的形成. 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. С.109-110. (Лі Жань. Формування інтонаційної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі гри на духових інструментах).

6.Лі Жань. (2020). Феномен інтонації у музичному мистецтві та виконавській культурі музиканта-інструменталіста. Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези VI Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 15-16 жовтня

2019 р.). Т.2. Одеса: ПНПУ імені К. Д.Ушинського. С. **Ошибка! Закладка не определена.**-47.

7. Лі Жань. (2021). Культура музично-виконавського інтонування як засіб творчого самовираження. Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези VI Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 05-05 листопада 2021 р.). Т.2. Одеса: ПНПУ імені К. Д.Ушинського. С.28-30.

8. Лі Жань. (2022). Діагностика рівня сформованості культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на духових інструментах). Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези VI Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 14-15 жовтня 2022 р.). Т.2. Одеса: ПНПУ імені К. Д.Ушинського. С.195-198.

АПРОБАЦІЯ 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». 1 Міжнародна конференція (Одеса, 2021);

«Мистецький освітній простір у контексті реалізації, сучасної парадигми освіти» (Крапівницький, 2023, 2024); «Scientific practice: modern and classical research methods», I International Scientific and Practical Conference (Boston, February 26, 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. Старопортофранківська, 26. Тел.: +380 (048) 723-40-98; факс: +380 (048) 752-98-10
E-mail: rdp@dpri.edu.ua www.rdpri.edu.ua

з 24.12.2024 № 3131/24
№ _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Лі Жаня з теми:
«Формування культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання 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 культури виконавського фразування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на духових інструментах. Визначений та ґрунтовно розглянутий дослідником феномен виявився дуже актуальним, зокрема для ансамблевого музикування, для методики навчання гри на духових інструментах, а також для навчання сприймати та розуміти музично-інтонаційний комплекс, який у сукупності складає основу культури виконавського фразування.

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. Це було логічно, оскільки гра на духових інструментах була загальною для здобувачів різних спеціальностей, з тою відмінністю, що для майбутніх викладачів мистецьких шкіл репертуар був складнішим.

Дослідник здійснив попереднє, пошукове дослідження та встановив актуальні аспекти щодо феномену культури виконавського фразування. Зокрема, актуалізував його складність та інтегрованість, що пояснюється: поліфункціональністю такого виду виконавської культури, зумовленістю природою виконавського процесу певного виду музикування, зокрема відмінностями між вокальним та інструментальним виконанням (наявність спільних інтонаційно-виразових, дихальних, фізіологічних, смислових аспектів), сполучанням та відмінностями між інтонуванням, артикуляцією та фразуванням під час виконавства (спільність у належності до цілісного виконавського комплексу, відмінність – у виконавсько-смисловому контексті конкретних елементів музичного тексту), педагогічно-орієнтованим спрямуванням на формування або

виконавського фразування учнів, або формування в них культури сприйняття та музичних компетентностей.

Зазначені теоретичні положення дисертації стали ґрунтом для визначення структури культури виконавського фразування, що складається з сукупності таких компонентів: мотивації художньо-технічної вдосконалості; компетентність в роботі над виконавським репертуаром та музичними текстами творів; художньо-комунікативний контент творчо-виконавської та педагогічної інтерпретації музичних творів для духових інструментів (соло, ансамбль).

Дослідником обґрунтовано методологію, що дала змогу розробити методику формування досліджуваного феномену.

Діагностика здійснювалася дослідником з виконавсько-мотиваційним, музично-семіотичним, інтерпретаційно-комунікативним критерієм. Для показників обраних критеріїв під час констатувального експерименту було запроваджено методи. Вони застосовувалися викладачами кафедри музично-інструментальної підготовки. Дослідником встановлено та схарактеризовано такі рівні: високий – «Художньо-усвідомлений», середній – «Виконавсько-технологічний», низький – «Виконавсько-стереотипний».

Формувальний експеримент здійснювався протягом 2021-2022 (2 семестр), 2022-2023 (1 семестр). В експерименті взяли участь студенти 2-3 курсів, які увійшли до складу експериментальної груп (16 здобувачів). Попередньо було встановлено їхній рівень сформованості культури виконавського фразування. Прикінцеві результати порівнювалися з результатами КГ, які здійснювалися у попередньому році навчання.

Основу формувальної методики склали педагогічні умови: стимулювання осмисленого ставлення до вмінь виконавського фразування, цілеспрямоване засвоєння різноманітних форм і видів фразування в контексті еволюції стилів і жанрів, що визначало усвідомлене ставлення до занять в класі духових інструментів, зацікавленість культурою виконавського фразування, прагнення до технічної досконалості. Педагогічні умови запроваджувалися за етапами: мотиваційно-установчий, практико-орієнтований, самостійно-методичний.

Порівняльні результати КГ та ЕГ дали змогу визначити такі зміни: У КГ до початку експерименту на низькому рівні констатовано 75% респондентів, наприкінці – 62,5%; на середньому рівні на початку – 25%, наприкінці також 25%, на високому рівні – на початку 0%, наприкінці 12,5%. У ЕГ результати значно кращі: на початку низький рівень показали 68,75%, наприкінці – 12,5%; на середньому рівні до початку – 31,25%, наприкінці – 50%; на високому рівні до початку – 0%, наприкінці 37,5%. 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



