

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені М. П. ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

УДК 378.147:784(043.3)

**Пен Сіює**

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ТЕМБРОВОГО СЛУХУ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ  
ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі  
знань 01 Освіта за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво)

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

\_\_\_\_\_ Пен Сіює

Науковий керівник – **Федоришин Василь Ілліч**, доктор педагогічних  
наук, професор

Київ - 2021

## АНОТАЦІЯ

**Пен Сіюе. Методика формування тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі знань 01 Освіта за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво). – Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ, 2021 р.

У дисертації представлено результати дослідження формування тембрового слуху майбутніх учителів музики як важливої передумови їхньої подальшої ефективної музично-виконавської діяльності. Розглядаючи темброве звучання як якість, за допомогою якої розрізняється висотність звуків та їх звукова колоритність, підкреслено, що завдяки саме цій якості звучання одного чи групи інструментів чи голосів звучання вирізняється поміж інших. На основі аналізу різних висотних елементів як закономірностей взаємозв'язку тембру та висоти звуку визначено, що темброве враження звучання виникає у процесі сприйняття комплексу одночасних звуків, яке аналізується слухом так, що лише певною мірою контролюються періодичні зміни звуковисотності та інтенсивності.

Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку тембрового слуху учнів є важливим завданням їх фахового становлення. Розглядаючи тембровий слух як здатність людини повноцінно сприймати усі багатогранні барви музичного мистецтва, виникає необхідність успішного формування цієї здатності в учнів. З цієї позиції темброво-слуховими звуковими особливостями виокремлено: можливості діапазону, значення обертонів, специфіку тембрової виразності, звуковий колорит та реєстрово-виконавську виразність.

Обґрунтовано методологічні підходи до фахової підготовки майбутніх учителів музики, а саме: системно-ціннісний, синергетичний, рефлексивно-

усвідомлений, творчий, акмеологічний. Системно-ціннісний підхід спрямований на забезпечення цілісності у формуванні знань студентів, що актуалізує інтеграційні властивості об'єктів, їх походження, зв'язки та структуру на основі методологічних принципів системності та всебічності вивчення явищ і процесів. Синергетичний підхід підготовки майбутніх фахівців до практичної роботи з учнями передбачає існування потенційних структур та складних цілісних систем, виявлення специфічних особливостей, що підпорядковуються загальним законам виникненням цих структур, які мають можливість самоорганізовуватися. Рефлексивно-усвідомлений підхід підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до практичної роботи з учнями пов'язаний з осмисленням музично-педагогічної діяльності, з розвитком та реалізацією власної індивідуальності в цьому процесі. Творчий підхід підготовки студентів факультетів мистецтв до тембро-слухового сприйняття музичних творів потребує створення творчої атмосфери навчальних занять, що сприяє підвищенню виконавсько-інструментального рівня та охоплює формування ціннісних художніх орієнтацій засобами музичного мистецтва. Акмеологічний аспект підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до продуктивної роботи з учнями проєктує такий ступінь їх зрілості, коли індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються у єдності, в усіх взаємних зв'язках, з метою сприяння досягнення вищих рівнів розвитку. З позиції акмеологічної освіти майбутньому фахівцю необхідно мислити професійно, творчо, компетентісно.

Дослідницьку увагу було спрямовано на процесуально-функціональний аналіз формування тембрового слуху студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, що відповідають складній методології означеного процесу та включає: пізнавальну, дослідницьку, корекційну, творчу, прогностичну функції.

Основними принциповими положеннями формування тембрового слуху майбутніх учителів музики нами визначено: інтеграцію міжпредметних знань

у підготовці до виконавської діяльності; спрямованість навчальної діяльності на музично-слухове виконавство; емоційно-регулятивну насиченість навчально-виконавського процесу; рефлексивність мистецького навчання; творче самовдосконалення навчально-виконавської діяльності.

Розроблена структура тембрового слуху студентів охопила: пізнавально-інформаційний, когнітивно-операційний, оцінно-емпатійний, результативно-діяльнісний компоненти. Пізнавально-інформаційний компонент характеризує рівень музичної ерудиції та визначається необхідністю накопичення музикознавчих та методичних знань студентів, розвитком темброво-слухових умінь та активізацією їхнього музичного мислення. Показниками пізнавально-інформаційного компоненту визначено: змістовність і переконливість аналізу інструментальних творів; обізнаність у жанрових і стильових особливостях інструментальних творів, що виконуються; системність і гнучкість знань щодо історико-теоретичних основ інструментального виконавства.

Когнітивно-операційний компонент охоплює обізнаність студентів у засобах музичної виразності, наявність елементарних відомостей з ансамблевого виконання, що свідчить про міру сформованості знань щодо інструментального мистецтва і бажання їх розширювати. Показниками когнітивно-операційного компоненту визначено: вияв бажання студентів до розучування нового репертуару, уважне слухання пояснень щодо змісту і побудови художніх образів музичних творів; наявність елементарних відомостей щодо виражальних тембрових засобів та особливостей ансамблевого виконання; схильність до асоціювання художніх образів творів.

Оцінно-емпатійний компонент визначає ступінь здатності майбутніх учителів музики до оцінки емпатійно-вольового стану у виконавській діяльності. Показниками оцінно-емпатійного компоненту охоплено: вияв емоційної захопленості процесом усвідомлення та виконання творів інструментальної музики; здатність до рефлексивного аналізу та саморегуляції

педагогічних ситуацій; уміння контролювати себе у процесі власних мистецьких та педагогічних дій.

Результативно-діяльнісний компонент акумулює функціонування всієї змістово-структурної моделі формування тембрового слуху студентів, що спрямована на творчу самореалізацію майбутніх учителів музики. Критерієм результативно-діялісного компонента виступає міра орієнтації студентів на діялісно-творчу самореалізацію у практичній діяльності. Показники: потреба у рефлексійній усвідомленості фахової діяльності; творчі вияви студентів у процесі вивчення інструментальних творів; уміння критично оцінювати результати власної виконавської діяльності.

Для успішного формування тембрового слуху студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів нами розроблені педагогічні умови, а саме: створення позитивного навчально-виконавського середовища; актуалізація прагнення студента до особистісного виконавського самовираження; фахова спрямованість до самоконтролю темброво-слухових уявлень; активізація навчальної діяльності за рахунок ефективного використання інтерактивних технологій; спонукання студентів до інформаційної модернізації навчального процесу.

Розроблено методичну модель формування тембрового слуху майбутніх учителів музики в процесі інструментального навчання, що від постановки мети й основних завдань охоплює: наукові підходи, основні принципові положення мистецького навчання, педагогічні умови, етапи педагогічної роботи, ефективні методи формування означеного феномена, що разом становить повний технологічний цикл.

Представлені етапи дослідно-експериментального дослідження, (констатувальний, контрольний, формувальний) забезпечили реалізацію поставленої мети та впровадження розробленої авторської експериментальної методики, відповідно до логіки формування у студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів тембрового слуху в процесі інструментального навчання, а також дозволили експериментально перевірити її ефективність. На

констатувальному етапі експерименту завдяки діагностичним методам були встановлені рівні сформованості тембрового слуху майбутніх учителів музики, а саме: високий, середній і низький.

Авторська експериментальна методика охопила чотири етапи: пізнавально-аналітичний, мистецько-виконавський, ціннісно-усвідомлений, творчо-оцінювальний. Перший етап дослідно-експериментальної роботи був спрямований на засвоєння компетенцій щодо тембральності звукових потоків при виконанні інструментальних музичних творів та самоаналізу методик їх застосування. Для ефективності протікання дослідно-експериментальної діяльності на цьому етапі ми вирішували такі завдання: спонукання майбутніх учителів музики до вмотивовано-усвідомленого використання акустичних прийомів гри в умовах еволюційних процесів розвитку інструментального виконавства; виявлення закономірностей сприйняття акустичних властивостей звуку та їх відтворенням на різних музичних інструментах; допомога в адаптації студентів щодо пізнання шедеврів світової інструментальної музики. Основними методами на цьому етапі були: демонстраційно-образні, інтерпретаційні, артикуляційні, комплексні тренінги, кейс-методи, створення ситуацій вибору та ін.

Другий етап експериментальної роботи - мистецько-виконавський – сприяв забезпеченню студентів необхідними для інструментального виконавства музичними знаннями та формування музично-виконавських та тембрально-слухових умінь. На цьому етапі відбувалось комплексне опанування музично-педагогічними (теоретичними), комунікативно-організаційними та мистецько-виконавчими компетенціями та забезпечення необхідними для інструментального виконавства музичними знаннями та формування музично-виконавських та темброво-слухових умінь. Основними методами на цьому етапі були: інтерпретаційні, творчі вправи, імпровізаційні, комплексні тренінги, кейс-метод, моделювання проблемних ситуацій, проектувальні та ін.

Третій етап формувального експерименту спрямовувався на формування емоційної відкритості студентів у процесі сприйняття та виконання музичних творів, емпатійного переживання, рефлексивного осмислення її післядії, вироблення умінь саморегуляції внутрішнього стану та самоконтролю музично-педагогічних дій. Виконавська діяльність студентів на цьому етапі відрізнялась активізацією застосування ними різних виконавських технік, які максимально могли забезпечити темброве забарвлення виконуємих інструментальних творів. У процесі дослідно-експериментальної роботи з формування тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання були використані такі основні методи: навчальні дискусії, комплексні тренінги, інтерпретаційні, метод формування емоційної гнучкості, імпровізаційні творчі завдання, евристичний полілог, інтерактивні методи.

На четвертому (творчо-оцінювальному) етапі формувального експерименту основна робота була спрямована на акумуляцію функціонування всієї змістово-структурної моделі формування тембрового слуху, спрямованої на орієнтацію студентів на діяльнісно-творчу самореалізацію. На цьому етапі педагогічної роботи широко використовувався метод тембрового моделювання, тобто пошуку нових тембрових можливостей. Студентам також було запропоновано розробити власну інтерпретацію інструментального твору, який вони обирали за власним бажанням, та виконати його перед глядацькою аудиторією.

Експериментальна перевірка ефективності запропонованої методики формування тембрового слуху майбутніх учителів музики в процесі інструментального навчання була зафіксована на контрольному етапі, що дозволив встановити кількісні та якісні зміни в рівнях сформованості означеного феномена. Використання статистичних і математичних засобів, їх інтерпретація уможливили засвідчити, що у студентів експериментальних груп, які навчались за розробленою авторською методикою, були визначені вищі відсоткові дані наповнюваності рівнів сформованості досліджуваного

феномена наприкінці формувального експерименту. Отримані результати формувального експериментального дослідження уможливили визначити позитивну динаміку сформованості тембрового слуху майбутніх учителів музики в процесі інструментального навчання і підтвердили практичну доцільність, ефективність запропонованої поетапної методики.

**Ключові слова:** інструментальне навчання, майбутні вчителі музики, тембровий слух, компонентна структура, поетапна методика, педагогічні умови, засоби, методи.

## ABSTRACT

**Pen Siyue. Methods of forming the timbre of future music teachers in the process of instrumental learning.** - Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation on competition of a scientific degree of the doctor of philosophy in the field of knowledge 01 Education on a specialty 014 Secondary education (musical art). - National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov, Kyiv, 2021.

The dissertation presents the results of research on the formation of timbre hearing of future music teachers as an important prerequisite for their further effective music performance. Considering the timbre sound as a quality that distinguishes the pitch of sounds and their sound color, it is emphasized that due to this quality of sound of one or a group of instruments or voices, the sound differs from others. Based on the analysis of different pitch elements as regularities of the relationship between timbre and pitch, it is determined that the timbre impression of sound occurs in the process of perception of a complex of simultaneous sounds, which is analyzed by hearing so that only to some extent control periodic changes in pitch and intensity.

Preparing future music teachers for the development of students' timbre hearing is an important task of their professional development. Considering timbre hearing as a person's ability to fully perceive all the multifaceted colors of musical



art, there is a need for successful formation of this ability in students. From this position the timbre-auditory sound features are distinguished: the possibilities of the range, the values of overtones, the specifics of the timbre expressiveness, sound color and register-performance expressiveness.

Methodological approaches to the professional training of future music teachers are substantiated, namely: system-value, synergetic, reflexive-conscious, creative, acmeological. Cystemno-value pidxid cppyamovanyy nA zabezpechennya tsilisnocti in fopmuvanni znan students aktualizuye intehpatsiyni vlactyvocti ob'yektiv, yix poxodzhennya, communications and ctputupu nA ocnovi metodolohichnyx ppyntsyypiv cystemnocti ta vcebichnocti vyvchennya i ppotseciv phenomena. The synergetic approach of preparation of future specialists for practical work with students presupposes the existence of potential structures and complex integral systems, the identification of specific features that are subject to general laws as they arise. The reflexively conscious approach of preparation of future teachers of music art to practical work with students is connected with comprehension of music-pedagogical activity, with development and realization of own individuality in this process. The creative approach of preparing students of art faculties to the timbre-auditory perception of musical works requires the creation of a creative atmosphere of educational activities, which helps to improve the performing and instrumental level and covers the formation of value artistic orientations by means of musical art. The acmeological aspect of preparing students of art faculties of pedagogical universities to work productively with students projects a degree of maturity when individual, personal and subject-activity characteristics are studied in unity, in all interrelations, in order to promote higher levels of development. From the standpoint of acmeological education, the future specialist must think professionally, creatively, competently.

Research attention was focused on the procedural-functional analysis of the formation of timbre hearing of students of art faculties of pedagogical universities, which correspond to the complex methodology of this process and includes: cognitive, research, correctional, creative, prognostic functions.

The main principles of the formation of timbre hearing of future music teachers we have identified: the integration of interdisciplinary knowledge in preparation for performance; the focus of educational activities on musical and auditory performance; emotional and regulatory saturation of the educational and executive process; reflexivity of art education; creative self-improvement of educational and executive activity.

The developed structure of students' timbre hearing included: cognitive-informational, cognitive-operational, evaluative-empathic, productive-activity components. The cognitive-informational component characterizes the level of musical erudition and is determined by the need to accumulate musicological and methodological knowledge of students, the development of timbre-auditory skills and the activation of their musical thinking. Indicators of the cognitive-information component determine: the content and persuasiveness of the analysis of instrumental works; awareness of the genre and stylistic features of the performed instrumental works; systematic and flexible knowledge of the historical and theoretical foundations of instrumental performance.

The cognitive-operational component includes students' awareness of the means of musical expression, the availability of basic information on ensemble performance, which indicates the degree of formation of knowledge about instrumental art and the desire to expand them. Indicators of the cognitive-operational component are determined by: expression of students' desire to learn a new repertoire, attentive listening to explanations about the content and construction of artistic images of musical works; availability of basic information on expressive timbre means and features of ensemble performance; tendency to associate artistic images of works.

The evaluative-empathic component determines the degree of ability of future music teachers to assess the empathic-volitional state in performance. Indicators of the evaluative-empathic component include: expression of emotional enthusiasm for the process of awareness and performance of works of instrumental music; ability to

reflexive analysis and self-regulation of pedagogical situations; ability to control oneself in the process of one's own artistic and pedagogical actions.

The performance component accumulates the functioning of the entire semantic-structural model of the formation of students' timbre hearing, which is aimed at creative self-realization of future music teachers. The criterion of the performance-activity component is the measure of students' orientation to activity-creative self-realization in practical activity. Indicators: the need for reflective awareness of professional activity; creative expressions of students in the process of studying instrumental works; ability to critically evaluate the results of executive activity.

For successful formation of timbre hearing of students of faculties of arts of pedagogical universities we have developed pedagogical conditions, namely: creation of the positive educational and performing environment; actualization of the student's desire for personal performance self-expression; professional orientation to self-control of timbre-auditory representations; intensification of educational activities through the effective use of interactive technologies; encouraging students to information modernization of the educational process.

The methodical model of formation of timbre hearing of future music teachers in the course of instrumental training is developed that from statement of the purpose and the basic tasks covers: scientific approaches, the basic principles of art training, pedagogical conditions, stages of pedagogical work, effective methods of formation of the specified phenomenon cycle.

The presented stages of research and experimental research (ascertaining, control, formative) provided realization of the set purpose and introduction of the developed author's experimental technique, according to logic of formation at students of faculties of arts of pedagogical universities of timbre hearing in the course of instrumental training, and also allowed to check its efficiency. At the ascertaining stage of the experiment, due to diagnostic methods, the levels of timbre hearing formation of future music teachers were established, namely: high, medium and low.

The author's experimental technique covered four stages: cognitive-analytical, artistic-performing, value-conscious, creative-evaluative. The first stage of research and experimental work was aimed at mastering the competencies of the timbre of sound flows in the performance of instrumental musical works and self-analysis of methods of their application. For the effectiveness of research and experimental activities at this stage, we have solved the following tasks: encouraging future music teachers to motivate and conscious use of acoustic techniques in the evolutionary processes of instrumental performance; identification of patterns of perception of acoustic properties of sound and their reproduction on various musical instruments; assistance in the adaptation of students to learn about the masterpieces of world instrumental music. The main methods at this stage were: demonstration-image, interpretation, articulation, complex trainings, case-methods, creation of situations of choice, etc.

The second stage of the experimental work - artistic and performing - helped to provide students with the necessary musical knowledge for instrumental performance and the formation of musical-performing and timbre-auditory skills. At this stage there was a comprehensive mastery of musical-pedagogical (theoretical), communicative-organizational and artistic-performing competencies and providing the necessary musical knowledge for instrumental performance and the formation of musical-performing and timbre-auditory skills. The main methods at this stage were: interpretive, creative exercises, complex trainings, modeling of problem situations, design, etc.

The third stage of the formative experiment was aimed at forming students' emotional openness in the process of perception and performance of musical works, empathic experience, reflexive comprehension of its aftermath, development of skills of self-regulation of internal state and self-control of musical and pedagogical actions. The performing activity of students at this stage was characterized by the intensification of their use of various performing techniques, which could provide the maximum timbre of the performed instrumental works. In the process of research and experimental work on the formation of timbre hearing of future music teachers

in the process of instrumental learning the following main methods were solved: educational discussions, trainings, interpretive, improvisational creative tasks, heuristic polylogue, interactive methods and more.

At the fourth (creative-evaluation) stage of the formative experiment, the main work was aimed at accumulating the functioning of the entire semantic-structural model of timbre hearing formation, aimed at orienting students to activity-creative self-realization. At this stage of pedagogical work the method of timbre modeling, ie search of new timbre possibilities was widely used. Students were also asked to develop their own interpretation of an instrumental work of their choice and perform it in front of an audience.

Experimental verification of the effectiveness of the proposed method of forming the timbre of future music teachers in the process of instrumental learning was recorded at the control stage, which allowed to establish quantitative and qualitative changes in the levels of formation of this phenomenon. The use of statistical and mathematical tools, their interpretation made it possible to show that the students of experimental groups who studied according to the developed author's method, were determined by higher percentages of filling levels of the studied phenomenon at the end of the formative experiment. The obtained results of formative experimental research made it possible to determine the positive dynamics of the formation of timbre hearing of future music teachers in the process of instrumental learning and confirmed the practical feasibility and effectiveness of the proposed step-by-step method.

**Key words:** instrumental training, future music teachers, timbre hearing, component structure, step-by-step method, pedagogical conditions, means, methods.

**Основні наукові результати дослідження висвітлено у працях автора**

**Статті у фахових виданнях України**

1. Пен Сіюе. Критеріальна структура сформованості тембрального слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання. //Науковий

вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського: педагогічні науки. - № 3 (66). – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2019. – С. 212-215.

2. Пен Сіює. Стан сформованості тембрального слуху майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі інструментального навчання. //Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: зб. наук. пр. наукове електронне видання <http://pptma.dn.ua/index.php/uk/>. – ДВНЗ «ДДПУ»; гол. ред. проф. Л. Г. Гаврілова. – Слов'янськ: ДДПУ, 2020. – Вип. 13. – 263 с. - С. 237-244.

3. Пен Сіює. Основні аспекти підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку тембрального слуху учнів. //Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 8 (102). – Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2020. – С. 468-476.

#### **Стаття у науковому зарубіжному виданні**

4. Пен Сіює. Пізнавально-інформаційний напрямок розвитку тембрального слуху майбутніх учителів музичного мистецтва. – KELM № 4 (32), vol. 1. 2020. Knowledge, Education, Law, Management. – С. 52-56.

#### **Праці апробаційного характеру**

5. Пен Сіює. Особистісно-орієнтований підхід підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної роботи з учнями //Сучасна мистецька освіта: матеріали I Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського /Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В. Козир. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – 232 с. – С. 224-225.

6. Пен Сіює. Процесуально-функціональний аналіз розвитку музичного слуху майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахового навчання //Сучасна мистецька освіта: матеріали III Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2019. – С. 136-138.

7. Пен Сіює. Творчо-діяльнісний підхід до формування музичного слуху

майбутніх учителів музики //Сучасна мистецька освіта: матеріали IV Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. – С. 65-67.

## ЗМІСТ

|   |     |
|---|-----|
| <b>АНОТАЦІЇ</b> .....   | 2   |
| <b>ЗМІСТ</b> .....  | 16  |
| <b>ВСТУП</b> .....  | 18  |
| <b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕМБРОВОГО СЛУХУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ...</b>  | 23  |
| 1.1. Специфічні особливості розвитку тембрового слуху студентів факультетів мистецтв .....  | 23  |
| 1.2. Процесуально-функціональний аналіз та структура тембрового слуху майбутніх учителів музики .....   | 40  |
| Висновки до першого розділу .....   | 53  |
| Перелік використаних джерел до першого розділу .....  | 56  |
| <b>РОЗДІЛ II. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ТЕМБРОВОГО СЛУХУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА .....</b>   | 64  |
| 2.1. Критеріальний аналіз тембрового слуху й принципові положення його формування в процесі інструментальної підготовки студентів факультетів мистецтв .....  | 64  |
| 2.2. Педагогічні умови та методика формування тембрового слуху майбутніх учителів музичного мистецтва .....   | 86  |
| Висновки до другого розділу .....   | 112 |
| Перелік використаних джерел до другого розділу .....  | 115 |
| <b>РОЗДІЛ III. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ТЕМБРОВОГО СЛУХУ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ...</b>   | 123 |
| 3.1. Педагогічне діагностування рівнів сформованості тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання (констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи) ..... | 123 |



|  |     |
|--|-----|
| 3.2. Поетапна методика формування тембрового слуху майбутніх учителів музики та результати дослідно-експериментальної роботи ..... | 149 |
| Висновки до третього розділу .....   | 183 |
| Перелік використаних джерел до третього розділу .....  | 185 |
| <b>ВИСНОВКИ</b> .....  | 189 |
| <b>ДОДАТКИ</b> .....   | 194 |

## ВСТУП

Актуальність дослідження формування тембрового слуху студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів обумовлена сучасною парадигмою мистецької освіти, адже в ньому системно розглянутий розвиток музичних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема, розвиток тембрового слуху. Адже підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку тембрового слуху учнів є важливим завданням їх фахового становлення. Розглядаючи тембровий слух як здатність людини повноцінно сприймати усі багатогранні барви музичного мистецтва, виникає необхідність його успішного формування в учнів, як передумови успішного розвитку їхніх здібностей та здійснення ними ефективної музично-виконавської діяльності.

Проблема розвитку тембрового слуху як відображення в особистісній свідомості складної структури музичного звуку розкрита у працях Б.Асаф'єва, М.Гарбузова, Е.Курта, В.Медушевського, Є.Назайкінського, І.Страхова, М.Старчеуса, Б.Теплова, Ю.Тюліна та ін. Учені розглядають музичні звуки, що складаються з основного тону, домінуючими над іншими за силою звучання та обертонів, тобто призвуків, які виникають вище основного тону внаслідок ділення джерела звуку на окремі частини та розкривають процеси взаємодії його з резонаторами. Тембровий слух – це здатність людини повноцінно сприймати усі барви музики. Вона є необхідною передумовою композиторської та виконавської діяльності. На особливе значення темброво-слухового сприйняття і самосприйняття вказували Е.Абдуллін, Л.Азарова, Л.Баренбойм, Л.Бочкарьов, І.Ванечкін, Л.Виготський, А.Готсдінер, Б.Галеев, М.Гарбузов, А.Запорожець, В.Зінченко, Д.Кірнарська, С.Майкапар, Я.Мільштейн, Е.Назайкінський, С.Науменко, Г.Нейгауз, Г.Побережна, М.Старчеус, Б.Теплов, Г.Ципін, Ф.Шопен та ін.

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

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музичного мистецтва» (протокол № 5 від 25 грудня 2018 року). Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 4 від 27 грудня 2018 року).

**Мета** дослідження - розробка, наукове обґрунтування та дослідно-експериментальна перевірка методики формування тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання.

**Об'єкт дослідження** – процес інструментальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на факультетах мистецтв педагогічних університетів.

**Предмет дослідження** – зміст, форми, методи, засоби та прийоми формування тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання.

У відповідності до мети означеної проблеми нами були визначені такі **завдання** дослідження:

- 1) проаналізувати стан досліджуваної проблеми в науково-методичній літературі, розкрити зміст і специфіку формування тембрового слуху студентів у процесі інструментального навчання та схарактеризувати поняттєво-термінологічний апарат;
- 2) розробити структуру тембрового слуху студентів засобами інструментального навчання, визначити критерії, показники та встановити рівні сформованості означеного феномена;
- 3) визначити принципові положення та розробити модель формування тембрового слуху майбутніх учителів музики засобами інструментальної підготовки;

- 4) розробити та впровадити педагогічні умови формування тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання;
- 5) розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність поетапної методики формування тембрового слуху майбутніх учителів музики засобами інструментального мистецтва.

**Методи дослідження.** З метою розв'язання поставлених завдань було застосовано комплекс *методів* наукового дослідження: теоретичні – аналіз (історико-педагогічний, логіко-теоретичний, порівняльний) філософської, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої літератури для розкриття сутності й особливостей інструментальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, а також визначення основних наукових понять; синтез, абстрагування й конкретизація – для обґрунтування теоретико-практичних основ формування тембрового слуху майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментальної діяльності; моделювання, зіставлення та прогнозування для розробки поетапної методики формування тембрового слуху майбутніх учителів музичного мистецтва до практичної діяльності з учнями; проектувальні: впровадження розробленої організаційно-методичної моделі у діяльність закладів вищої мистецької освіти.

Виокремлені мета й завдання дослідження дозволяють стверджувати, що **наукова новизна отриманих результатів** дослідження визначаються тим, що в ньому *вперше*:

- розроблено компонентну структуру тембрового слуху майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментальної підготовки;
- визначено критеріально-рівневу характеристику сформованості означеного феномена;
- розроблено організаційно-методичну модель інструментальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

*Удосконалено* означену дефініцію й методику формування тембрового слуху майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментальної

підготовки.

*Уточнено* поняття «формування тембрового слуху студентів факультетів мистецтв у процесі інструментальної підготовки в педагогічних університетах».

*Подальшого розвитку* набули методи, прийоми, форми та засоби комплексної діагностики формування тембрового слуху майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментальної підготовки.

**Практичне значення** результатів дисертаційного дослідження визначається його спрямованістю на вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих педагогічних навчальних закладах, можливістю використання його методичних матеріалів та висновків для оновлення змісту та методики викладання виконавських дисциплін на мистецьких факультетах педагогічних університетів, для створення навчально-методичних посібників, методичних рекомендацій з питань фахової підготовки майбутніх фахівців з музичного мистецтва.

**Апробація результатів дослідження.** Результати дисертаційного дослідження були представлені та обговорені на науково-практичних конференціях: *Міжнародних*: «Педагогічних читаннях пам'яті професора О.П. Рудницької» (Київ, 2017), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2017), II Міжнародній науково-практичній конференції (Суми, 2019 р.), V Міжнародній науково-практичній конференції (Суми, 2019), Міжнародних читаннях пам'яті академіка А.Авдієвського (2017-2020); *Всеукраїнських*: VI Всеукраїнській науково-практичній конференції (Суми, 2019), IX Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю (Суми, 2019 р.); на засіданнях кафедри теорії і методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені А.Авдієвського та щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, 2018-2020).

*Впровадження* результатів дисертаційного дослідження здійснено в навчально-виховний процес: факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 107 від 19.02. 2021 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (довідка № 729 від 2.03. 2021р.), ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет (довідка № 68-20-1024 від 07.12. 2020 р.).

**Вірогідність і аргументованість результатів дослідження** забезпечується методологічним і теоретичним обґрунтуванням його вихідних позицій; подальшою розробкою музикознавчих та психолого-педагогічних аспектів; використанням комплексу розроблених взаємопов'язаних методів, адекватних об'єкту, предмету, меті та завданням дослідження; результатами проведеної дослідно-експериментальної роботи; статистичними даними кількісної та якісної експериментальної перевірки розроблених методичних рекомендацій; позитивними наслідками впровадження у навчально-виховний процес факультетів мистецтв педагогічних університетів розроблених методичних рекомендацій.

**Публікації.** Основні теоретичні положення, результати та висновки дисертаційного дослідження висвітлені в 7 одноосібних науково-методичних публікаціях автора, 3 з яких представлено в провідних фахових виданнях з педагогіки, 1 стаття у зарубіжному науковому виданні, 3 статті апробаційного характеру.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається: зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел. Загальний обсяг дисертації становить: 216 сторінок, з них 165 сторінок - основного тексту. Робота містить 14 таблиць, 12 рисунків, що разом з додатками становить 33 сторінки.

## РОЗДІЛ І

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕМБРОВОГО СЛУХУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

#### 1.1. Специфічні особливості розвитку тембрового слуху студентів факультетів мистецтв

Специфічними особливостями розвитку тембрового слуху є те, що ця проблема з розряду вузькопрофесійних давно вже стала соціальною, адже в останні роки не лише в українському суспільстві, а й у світовому масштабі значно зросла кількість можливостей використання технічних засобів навчання, підвищилася технічна оснащеність дозвілля людини, зокрема і в закладах мистецької освіти.

Доцільно зазначити, що в сфері музичної педагогіки відбувається широке поширення нових програм, які включають в себе комп'ютерне моделювання тембрових особливостей звучання механічних інструментів, зокрема синтезатору. Механічні інструменти все частіше замінюють у процесі музикування традиційні музичні інструменти, такі як: гітару, баян, акордеон, фортепіано та ін. Незважаючи на незаперечну значимість подібних нововведень, не можна недооцінювати й прояв негативних факторів, обумовлених перенасиченістю життя сучасної людини аудіо- та відеотехнікою. Використання масових жанрів сучасної музики пропагує впровадження акустичних ефектів, які нерідко входять за межі фізіологічно безпечного слухового сприйняття і негативно позначається на розвитку підростаючого покоління. Тому проблема розвитку тембрового слуху особистості є на часі.

Для визначення поняття «тембровий слух» необхідно розкрити даний феномен у взаємному зв'язку із загальним розвитком музичного слуху особистості. Сучасні наукові дослідження в галузі музичної акустики визначають тембр, як забарвлення звуку, що є відображенням у свідомості складної звукової структури. Музичні звуки складаються з основного тону, що домінує над іншими за силою звучання та характером обертонів (призвуків), які виникають вище основного тону внаслідок ділення джерела звуку на частини, які взаємодіють з резонаторами. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що тембр (від фр. «timbre»; першоджерело грецьк. «τυμπανον») – забарвлення, або характер звуку, якість, за якою розрізняються звуки однієї ж висоти й завдяки якому звучання одного інструменту або голосу відрізняються від іншого [5, 172].

Доречно підкреслити, що тембр, як звукове явище є поняттям міждисциплінарним: філософія вивчає темброве забарвлення звуку як явище естетичного порядку; психологи та педагоги – як важливий елемент сприйняття образності мовного та музичного фразування; фізична наука розглядає тембр з позиції вивчення природних явищ; музична акустика – як специфічну особливість фізичних якостей музичного звуку; музичні педагоги та музикознавці – як одну з професійних якостей, що проявляється в процесі виконання музичних творів.

На особливе значення темброво-слухового сприйняття і самосприйняття вказували Е.Абдуллін, І.Андрієвський, Л.Баренбойм, Л.Бочкарьов, І.Ванечкін, Л.Виготський, А.Готсдінер, Б.Галеев, Н.Гарбузов, А.Запорожець, В.Зінченко, Д.Кірнарська, В.Медушевський, Е.Назайкінський, С.Науменко, Я.Мільштейн, Г.Нейгауз, М.Старчеус, Б.Теплов, Г.Ципін, Ф.Шопен та ін. [1; 8; 12; 15; 16; 37; 41; 42; 53; 64; 75]. Учені розглядали темброве звучання як якість, за допомогою якої розрізняються висотність звуків та завдяки якій звучання одного інструментів чи голосів відрізняється від інших. Тобто, темброве враження звучання виникає у процесі сприйняття комплексу одночасних звуків, яке аналізується слухом таким чином, що лише певною мірою контролює



періодичні зміни звуковисотності та інтенсивності. Отже, закономірності взаємозв'язку тембру та звуковисотності отримали в музичній психології та акустиці назву вчення про два елементи висоти звуку.

Учені стверджують [15; 37; 42; 53; 65; 76], що тембр звуку залежить від кількості звучання обертонів та відносної насиченості їх звучання, а також від характерних особливостей звуку, його вібрації тощо. Тембр звуку, за висловом Ю.Тюліна [65] є складним комплексом звучання обертонів, внаслідок якого «поглинання обертонів основним тоном складає враження звукового потовщення, за якого виникає немовби багатозвуччя, що укладене в єдине звучання. За таких умов музичний тон набуває значення основного тіла, яке володіє ніби матеріальними властивостями фізичних тіл: об'ємністю та вагомістю. Звідси і виникає: повнота, округлість, насиченість, різнобарвність та інші характерні властивості, які складають суттєву сферу звукової музичної виразності» [65, 104].

Проблема розвитку тембрового слуху як відображення в особистісній свідомості складної структури побудови музичного звуку розкрита у працях І.Андрієвського, Б.Асаф'єва, М.Гарбузова, Е.Курта, В.Медушевського, Є.Назайкінського, І.Страхова, М.Старчеуса, Б.Теплова, Ю.Тюліна, та ін. [8; 10; 16; 37; 64; 65]. Учені розглядають музичні звуки, що складаються з основного тону, домінуючими над іншими за силою звучання та обертонів, тобто призвуків, які виникають вище основного тону внаслідок ділення джерела звуку на окремі частини та розкривають процеси взаємодії його з резонаторами. Як відомо, тембровий слух – це здатність людини повноцінно сприймати усі барви музики. Вона є необхідною передумовою композиторської та виконавської діяльності. На особливу роль темброво-слухового сприйняття і самосприйняття (вміння чути себе під час гри) вказували Ф.Шопен, Г.Нейгауз, Л.Баренбойм, Я.Мільштейн, Г.Ципін і багато інших музикантів-інструменталістів.

На важливість актуалізації проблеми музичної акустики, а також розвитку тембрового слуху вказував М.Гарбузов. На основі детального

вивчення цієї проблеми вчений розробив теорію зонної природи тембрового слуху. Дослідження М.Гарбузова [16] у сфері значущості музичного тембру довели, що коливання часткових тонів, які «створюють характерне темброве забарвлення звуків однієї висоти, відбувається в певній зоні, завдяки чому ми можемо сприймати узагальнений тембр звуків однієї висоти різних інструментів одного типу, які звучать окремо один від одного, наприклад, тембральне звучання скрипки та фаготу. Звук, який створюється у спільному звучанні інструментів одного типу сприймається слухачами, як одне спільне темброве звучання, наприклад, хорова партія чи оркестрова група» [16, 60]. Також учений вважає, що розвиток проблеми зонної природи тембрового слуху є важливим не лише для «художнього сприйняття, яке робить мало помітним в ньому деякі (але неминучі) кількісні зміни» а й стає одним із законів естетичної науки [16, 55].

Численні концепції і рекомендації музикантів, дослідників і педагогів-практиків присвячені феномену тембрового слуху, що обумовлює творчу художньо-індивідуальну багатогранність будь-якого виду діяльності в музично-виконавській сфері. Над цією проблемою працювали А.Готсдінер, Н.Гарбузов, Д.Кірнарська, С.Майкапар, Е.Назайкінський, М.Старчеус, Б.Теплов, та ін. Доречно зазначити, що важливою особливістю тембрового звучання є не лише інструментальне виконання, а й темброва різноманітність співацьких голосів. На думку керівників хорових колективів (А.Авдієвський, А.Болгарський, А.Козир, І.Парфентьева, В.Самарін та ін.), диригент своїм умінням, талантом та інтуїцією формує таке звучання в хоровому колективі, яке має яскраво виражені риси музично-естетичного впливу, а саме: обережного співставлення різноманітних тембрів людського голосу, при цьому виявляючи їх неповторні барви, і, що особливо важливо, знаходити у тембровому звучанні підтвердження сутності музично-художнього образу твору для більш яскравого його відтворення.

З цієї позиції темброво-слуховими звуковими особливостями є:

- можливості діапазону;

- значення обертонів;
- специфіка тембрової виразності;
- звуковий колорит;
- регістрово-виконавська виразність.

Визначаючи *діапазон* однією із особливостей тембрового звучання доцільно зазначити, що діапазон походить від грецьк. «Dia rason», що означає – через усі струни, тобто звуковий об’єм музичного інструменту, співацького голосу, звукоряду, мелодії тощо. Діапазон визначається звуковим обсягом музичного інструмента, що визначається відстанню (інтервалом) між найнижчим і найвищим звуками. Можливості діапазону значно впливають на темброве об’ємне звучання музичного інструменту чи голосу.

*Обертони* мають властивість значно впливати на темброве звучання, тому значення обертонів, особливо в інструментальному виконавстві надзвичайно велике. Обертони (нім. «Oberton» – верхній звук) – часткові тони, тризвуки, що входять до спектру музичного звука, збагачуючи основний тон. Вони входять до складу кожного звуку, окрім основного тону, тобто складові складного звукового коливання (призвуки), розташовані вище за основний тон, за яким визначається висота звуку. Тобто склад обертонів й визначає тембр звука.

Джерело звуку (струна, стовп повітря, голосові складки) коливаються не лише всією своєю довжиною та масою, але й окремими частинами. Коливання джерела звуку в цілому роздає частоту, що визначає висоту звуку – основний тон. Доречно підкреслити, що у струнних музичних інструментах тембр звуку залежить від їх структури і форми деки. У процесі співацької діяльності та гри на духових інструментах, утворення остаточного тембру залежить від способів використання резонаторів. Тому основна властивість обертонів утворювати тембр звуку широко використовується у музично-виконавській діяльності.

Специфіка *тембрової виразності* виконання музичних творів значною мірою залежить від резонансу, що слугує причиною посилення різних груп обертонів і тому є основним механізмом темброутворення. Доцільно

зазначити, що явище резонансу виникає при співпадінні не лише основних тонів, а й обертонів, що природньо підсилює резонансно-темброве звучання. Особливо цей ефект можна простежити у механізмах виконання на струнних інструментах, де за допомогою деки змінюється вихідний тембр інструментального звучання на струнах, що завдяки повітряному середовищу та коливанням трансформує темброве його звучання [22].

Практика музичного виконавства засвідчує, що у сфері *звукового колориту* з часом відбуваються кардинальні зміни. Однією з основних тенденцій оновлення музичної мови у ХХ столітті стало прагнення до виявлення темброво-сонорних якостей музичного матеріалу. Соноризм (від лат. «sonorus» - дзвінкий, звучний, шумливий) - вид сучасної композиційної техніки, що використовує, в основному, колористичне звучання, що сприймаються певним чином як недиференційоване за висотою. Це призводить до більш широкої музичної зображальності, до конкретизації та чуттєвої виразності у передачі музичних образів. У соноризмі виділяють три ступені градації (Ю.Юцевич), а саме:

- *«колористики*, де розрізняють тони барвистих звучностей (напр., дзвонові гармонії С.Рахманінова);
- *сонорики*, де за яскравого відчуття барвистого звучання відрізняється незначна частина тонів (напр., «Звуки ночі» Б.Бартока);
- *сонористики*, музики темброзвучностей (без певної висоти і ефекту тоновості). Вони сприймаються як цілісності та не підлягають поділу на тонові частини барвних блоків (напр., «Трен» К.Пендерецького)» [70, 250].

На думку Ю.Юцевича, максимальний ефект від застосування сонорних звучань виникає внаслідок їх поєднання з іншими формами організації музики. Трактування соноризму може відображати особливості народно-пісенного матеріалу, який набуває в умовах соноризму особливо яскравого втілення (С.Губайдуліна, Г.Канчелі, Е.Тамберг та ін.) [70].

Історично так склалося, що перший етап автономізації соноризму - сонорно-трактована гармонія була розвинута К.Дебюсі. У творчості цього

композитора-імпресіоніста техніка паралелізмів показує еволюцію саме цього процесу: акордовий ряд сприймається як одноголосна послідовність темброво-забарвлених звуків. Внаслідок такого звучання сонорними виявляються не лише акорди, а ще й мелодично-горизонтальні лінії [5].

*Регістрово-виконавська виразність* справляє великий вплив на якість тембрового звучання. Регістр (від лат. «Registrum» – список, перелік) – ряд звуків голосу чи інструменту, виконуваних одним і тим же способом, що є однорідними за тембром (схожими тембровими якостями). За цим принципом визначено поняття тембр *регістровий*, тобто відмінювання висоти звуку тягне за собою зміну таких тембрових якостей, як колорит та об'ємність. Доречно підкреслити, що ще розрізняють тембр фактурний, тобто розміщення різних співзвучч може створювати враження щільності звучання або його розрідження; тембр гармонічний, який обумовлюється складом співзвуччя та тембр інструментальний, що дозволяє вирізняти звучання різних інструментів при всій різноманітності прийомів звукодобування, якими користується виконавець [5].

Таким чином, виокремлені нами темброво-слухові звукові особливості інструментального виконавства (діапазон, обертони, специфіка тембрової виразності, звуковий колорит, регістрово-виконавська виразність) справляють великий вплив на темброво-слухове звучання музичних творів, що виконуються.

Аналіз вивченої літератури дозволив обґрунтувати методологічні підходи до інтегрованої фахової підготовки майбутніх учителів музики у сфері формування їх тембрового слуху, а саме: *системно-ціннісний, синергетичний, рефлексивно-усвідомлений, творчий, акмеологічний*.

*Системно-ціннісний* підхід спрямований на забезпечення цілісності у формуванні необхідних знань студентів, що актуалізує інтеграційні властивості об'єктів, їх походження, зв'язки та структуру на основі методологічних принципів системності та всебічності вивчення явищ і процесів. У контексті цього важливого підходу фахова підготовка майбутніх

учителів музики до практичної роботи з учнями розглядається як сукупність комплексної її організації, аналізу і синтезу. На думку Г.Падалки, системно-цілісний підхід до підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів виражений у взаємодії трьох елементів: музично-естетичного, педагогічного й виконавського [45, 117].

Системний підхід за визначенням С.Гончаренка, – це напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є «розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем» [17, 423]. Учений наголошує на тому, що застосування системного підходу в освітній сфері є вкрай важливим, тому що в якості системи може виступати будь-яка організована навчально-пізнавальна діяльність. З цієї позиції складовими освітньої діяльності може виступати «сам суб'єкт пізнання, процес пізнання, продукт пізнання, мета пізнання, умови, в яких вона перебігає тощо» [17, 423]. Адже системний підхід дозволяє спрямувати навчальний процес у русло інтеграції самих різних наук з метою цілісного їх охоплення.

Педагогічні ідеї Е.Абдулліна, Н.Гузій, І.Зязюна, М.Кагана, А.Козир, О.Олексюк, В.Орлова, Г.Падалки, О.Рудницької, В.Федоришина, О.Щолокової [1; 18, 26; 27; 28; 30; 31; 43; 44; 45; 58; 59; 66; 69] ґрунтуються на важливості використання системного підходу в фаховій підготовці студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Сутність та зміст системно-ціннісного підходу до підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до практичної роботи з учнями з розвитку тембрового слуху може бути розкритою у межах єдиної гуманістичної системи цінностей, яка функціонує за умов збереження різноманітності їх культурних і етнічних особливостей.

У межах використання системно-ціннісного підходу до підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів існує можливість отримати нові результати для використання одних і тих же елементів, забезпечується сумісність знань із різних систем завдяки універсальним

логічним прийомам сучасного мислення при збереженні індивідуальності використаних елементів. Основними ознаками системно-ціннісного підходу до підготовки майбутніх учителів музики є глибоке розуміння ними природи аксіологічних цінностей, їх загальна та фахова значимість та донесення їх у процесі виконавської діяльності до слухацької аудиторії.

На думку І.Зязюна, системно-ціннісний підхід є одним із провідних методологічних підходів, адже він сприяє формуванню системного мислення особистості. З цього приводу учений зазначав, що потреба в системних уявленнях «виникає при зіткненні зі складністю реальних життєвих явищ. Ці уявлення сприяють передбаченню суперечностей, постановці проблем і пошукові адекватних засобів їх вирішення. Системний світогляд конкретизується в системному мисленні як сукупність здібностей для побудови моделей проблемних ситуацій шляхом виокремлення всіх суттєвих для їх формування, фіксації і вирішення факторів, а також організацію їх в ієрархічну доцільність» [27, 42].

Розглядаючи системний підхід як один із стратегічних методологічних напрямів сучасної науки А.Зайцева зазначає, що реалізація цього підходу уможливорює розгляд фахової підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів як методичну систему, що характеризується «структурно-композиційною єдністю, логічністю, послідовністю, завершеністю і конкретизує концептуальні складові досліджуваного педагогічного явища, у тому числі й методичні аспекти його практичного втілення» [25, 68].

Системно-ціннісний підхід до підготовки майбутніх учителів музики передбачає забезпечення системності у вивченні всієї гами тембрових відтінків та акцентує увагу на всебічності вивчення цих явищ і процесів. У контексті системно-ціннісного підходу розгляд проблеми розвитку тембрового слуху студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів реалізується вимога наявності різнорідних елементів та їх певної totoжності

для пошуку інтеграційних зв'язків, що передбачає їх взаємне використання в практичній діяльності.

*Синергетичний* підхід підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до практичної роботи з учнями передбачає існування потенційних структур та складних цілісних систем, виявлення специфічних особливостей, що підпорядковуються загальним законам виникненням цих структур, які мають можливість самоорганізовуватися.

Традиційно в дослідженні результативності музично-педагогічного процесу фіксуються переважно показники засвоєння знань, умінь та навичок. Синергетичний підхід до підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів базується на відродженні природних, об'єктивно існуючих зв'язків між елементами навчального матеріалу, за рахунок чого відбувається створення, трансформація та відбір методів, форм та засобів навчання, які забезпечують сприйняття інтегративного змісту музично-виконавської діяльності [67, 11].

Визначаючи синергетику як міждисциплінарний напрямок досліджень складно організованих систем С.Гончаренко зазначає, що синергетика ставить метою «пізнання загальних принципів самоорганізації систем різної природи – від фізичних до соціальних, аби лише вони мали такі властивості, як відкритість, нелінійність, нерівноваженість, здатність підсилювати випадкові флуктуації» [17, 420]. Учений підкреслює, що саме синергетичний підхід в освітянській сфері сприяє таким важливим процесам, як прямим і зворотнім переходам від стабільності до нестабільності, від хаосу до порядку, від руйнування до створення.

У контексті синергетичного підходу інтеграція знань базується на відродженні природних, об'єктивно існуючих зв'язків між елементами навчального матеріалу, на відродженні природних, об'єктивно існуючих зв'язків між елементами навчального матеріалу. В освітній діяльності синергетичний підхід виступає як реалізація суб'єктно-об'єктних відносин.



Основними його ознаками є глибоке розуміння природи цінностей, їх загальна значимість.

Ціннісна природа розвитку тембрового слуху майбутніх учителів музичного мистецтва дає можливість з'ясувати результативність музично-виконавського процесу, отримати відомості про стан об'єкту, забезпечити зворотний зв'язок. У процесі активної виконавської діяльності підсвідомо засвоюються цінності музичного мистецтва, основна увага спрямовується на створення яскравого художнього образу твору з використання засобів музичної виразності. Ефективний розвиток тембрового слуху повинен ґрунтуватися не лише на реальному сприйнятті різноманітних тембрів, але й на активному використанні можливостей внутрішнього слуху студентів, тобто, на інтелектуальній уяві, здатності чути музичний матеріал в його тембровому звучанні.

З позицій синергетичного підходу процес підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивно-творчої діяльності з учнями є специфічною педагогічною системою, яка функціонує на основі діалектики «свободи-необхідності», що відображає механізми її саморганізації й саморозвитку та проектує особистісно-виразну і особистісно-відповідальну творчість [28, 243].

У контексті формування тембрового слуху студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів розгляд взаємозв'язку інструментального тембрового звучання з різними темброутворюючими структурами, що можуть впливати на характер звучання, доцільно розрізняти наступні сторони сприйняття звукової палітри, як єдиної, у комплексі: темброво-регістрової, темброво-артикуляційної, темброво-гармонійної, темброво-фактурної, темброво-динамічної, темброво-акустичної та темброво-ритмічної. З позиції синергетичного підходу розгляд вищенаведених різновидів інструментального тембрового звучання є важливим тому, що весь комплекс звукової гами постійно співвідносяться між собою й сприймається не як самостійні поняття, а як частини або сторони єдиного цілого.

*Рефлексивно-усвідомлений* підхід підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до практичної роботи з учнями пов'язаний з глибоким усвідомленням музично-педагогічної діяльності, з розвитком та реалізацією власної індивідуальності в цьому процесі. Цей важливий підхід у процесі навчання студентів факультетів мистецтв спрямований на осмислення цінностей мистецької освіти, з практичною реалізацією власної індивідуальної траєкторії розвитку. Адже рефлексивні дії, певною мірою, означають самоспостереження, яке спрямовує свідомість на відтворення в думках, бажаннях, в мовленні інтелектуальних й емоційних почуттів, які виконавець музичних творів утілює в ставленні до себе самого, до оточуючого світу, до мистецької діяльності [46, 75].

На думку А.Зайцевої, рефлексія є віддзеркаленням діяльності самосвідомості, що розкриває побудову і специфіку внутрішнього світу людини, а в контексті спілкування є процесом «розуміння себе та іншого, формування образів власного та чужого «Я» [25, 65]. Учена наголошує на тому, що рефлексія студентів факультетів мистецтв виявляється в рефлексивних позиціях як станах самосвідомості, спрямованих на відображення власних дій і переживань інших суб'єктів творчої педагогічної взаємодії.

Важливість рефлексивно-усвідомленого підходу до навчання майбутніх учителів музичного мистецтва полягає в тому, що рефлексивність, як здатність людини виходити за межі власного «Я», дозволяє глибоко осмислювати, вивчати, аналізувати все, що її оточує за допомогою порівняння образу власного «Я» зі світом, іншими особистостями, подіями, тощо. Рефлексивність, як протилежність імпульсивності, характеризує людей, які, перш ніж діяти, внутрішньо переглядають всі свої дії, гіпотези, відкидаючи ті з них, які здаються їм неприйнятними і на основі цього приймають рішення обдуманно, виважено, враховуючи різні варіанти вирішення складних проблем. На думку І.Зязюна, рівень розвитку рефлексивної культури особистості визначається сукупністю «здібностей, способів і стратегій для забезпечення

усвідомлення і подолання стереотипів особистісного досвіду і діяльності шляхом їх переосмислення і висування інновацій для подолання тих проблемно-конфліктних ситуацій, які виникають в процесі вирішення професійних задач» [26, 43].

Визначаючи рівні розвитку тембрового слуху студентів факультетів мистецтв за рефлексивно-усвідомленим підходом доцільно враховувати:

- усвідомлення тембру окремого звуку (інструментального або вокально-хорового);
- сприйняття загальних характерних особливостей музичного твору;
- розуміння тембрової структури музичної фактури виконуваного твору.

Феномен рефлексії допомагає майбутнім учителям музики завдяки наявності високого ступеня розвитку уявлення краще відчуті всі темброві відтінки художньо-музичного образу твору, особливостей музичної фактури твору. Для формування високого рівня рефлексії також важливе значення має інтуїція. Здатність інтуїтивно створювати художній образ, інтерпретувати його є важливою ознакою майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Сформованість тембрового слуху студентів факультетів мистецтв у процесі інструментального навчання за рефлексивно-усвідомленим підходом означає їх здатність до усвідомлено-самостійного обґрунтованого пошуку доцільних методів удосконалення інструментально-виконавського процесу для отримання якісно нового власного результату музичної діяльності. Досягнення студентом такого рівня означає, що подальший розвиток тембрового слуху в процесі інструментального навчання стане об'єктивною необхідністю, постійним стремлінням до акмерозвитку та професійного удосконалення.

*Творчий* підхід підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до тембро-слухового сприйняття музичних творів потребує створення творчої атмосфери навчальних занять, що сприяє підвищенню загального виконавсько-інструментального рівня та охоплює формування

ціннісних художніх орієнтацій засобами музичного мистецтва. Розробленні музикантами, дослідниками і педагогами-практиками рекомендації присвячені розвитку феномена тембрового слуху обумовлюють творчу художньо-індивідуальну багатогранність будь-якого виду діяльності в галузі музичного мистецтва.

Творчо-функціональний підхід передбачає, що інтеграційні процеси здатні виконувати організаційну роль у дидактичних системах, оскільки вони є більш глибокими за комплексність, системність, синтез тощо. У контексті творчо-функціонального підходу виділяється важлива особливість інтеграції як засобу ефективної організації мистецького навчання. У межах творчо-функціонального підходу відбувається створення, трансформація та відбір методів, форм та засобів мистецької освіти, які забезпечують сприйняття студентами факультетів мистецтв інтегративного змісту навчання. Адже цей підхід регулює систему професійно вагомих відносин й спрямований на формування професійно важливих якостей та практичних навичок, що сприяють саморегуляції, самоорганізації та самореалізації вчителя музичного мистецтва у процесі практичної діяльності, що спонукає майбутнього фахівця до продуктивної діяльності.

Доречно підкреслити, що у процесі творчої діяльності активно розвиваються уявлення, що сприяє розвитку тембрового слуху, адже сприяє створенню художніх образів, що виникали у свідомості на основі минулих вражень [18, 24]. На думку Є.Назайкінського, уявляти, означає у думках «бачити або чути. На відміну від почуттів та процесу сприймання в уявленні відображаються не всі, але лише найбільш суттєві особливості предмету, які й закріплюються. Уявлення з часом набуває характер узагальненого образу» [41, 153]. Музично-слухові уявлення є засобом розуміння відображення змісту музичних творів, тобто яскравого відображення музичного пізнання навколишньої дійсності. З цієї позиції темброві уявлення – це вміння уявити собі забарвлення та характер звучання, уміння «темброво» мислити, тобто у процесі виконавської діяльності уявити темброві особливості одного або

різних інструментів та голосів, які відповідають сутності виконуваного музичного твору.

Творчий аспект підготовки студентів факультетів мистецтв до темброво-слухового сприйняття музичних творів потребує реалізацію їхнього творчого потенціалу. Творчий потенціал, на думку В.Моляко, є інтегративною властивістю особистості, що характеризує міру можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність та здатність до творчої самореалізації та саморозвитку (як прихована система), адже інколи носій творчого потенціалу зовсім не реалізує свої творчі можливості [40].

На думку науковців (А.Алексюк, Д.Богоявленська, А.Деркач, В.Загвязинський, І.Зязюн, В.Рибалка, М.Лазарева, В.Моляко, С.Сисоєва та ін.) [6; 20; 27; 28; 40; 62], вияв творчого потенціалу особистості передбачає використання цілого ряду необхідних спеціальних умов, а саме: уведення в навчальний процес креативних та евристичних програм; науково-дослідної творчої практичної діяльності; створення комфортних умов для прояву творчості; використання системи організації творчої діяльності (індивідуальної, колективної), тощо.

Б.Теплов розглядав творчість через призму креативності як сукупності тих властивостей психіки особистості, які забезпечують продуктивні перетворення у діяльності людини, тобто формують його обдарованість. З цієї позиції найбільш показовим є обговорення не «загальної та спеціальної обдарованості, а загальних та спеціальних моментів обдарованості, до яких відноситься креативність» [64, 123]. Доречно підкреслити, що здатність особистості до креативності розвивається у процесі творчої діяльності, з'єднується з її провідними мотивами, виявляється як прагнення до самого процесу творчості, духовного поступу, самовираження та самоствердження.

*Акмеологічний* підхід є одним із найважливіших у підготовці студентів факультетів мистецтв до творчої, продуктивної діяльності з учнями. У зв'язку з цим, особливого значення для майбутнього вчителя музичного мистецтва набувають цінності, що пов'язані з утвердженням своєї ролі й значення в

соціальному та професійно-педагогічному середовищі; підвищення престижу професії вчителя музики загальноосвітньої школи; можливість успішного особистісного впливу на духовний розвиток учнів засобами музичного мистецтва. На думку А.Козир, найбільш значущими для мистецької освіти є такі акмеологічні поняття, як:

- побудова акме-спрямованої траєкторії особистісного розвитку;
- акме – вершина життя й продуктивності діяльності;
- постійний розвиток творчого потенціалу особистості;
- врахування рівнів та чинників продуктивної роботи, або причини, що їх обумовлюють;
- визначення результативності професійної діяльності [30, 7].

Тому акмеологічний підхід підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до продуктивної роботи з учнями проектує такий ступінь їх зрілості, коли «індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються у єдності, в усіх взаємних зв'язках, з метою сприяння досягнення вищих рівнів розвитку» [20, 11]. З цієї позиції акмеологічний підхід до практичної підготовки майбутніх учителів музики передбачає широке використання набутих ними теоретико-методичних знань для вирішення важливих завдань прогресивного особистісно-професійного розвитку студентів та формування корпоративних відносин, досягнення творчого партнерства у процесі педагогічної взаємодії з учнями. Акмеологічне спрямування діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва – це цілісний, безперервний процес вивчення та аналізу, розвитку, формування й корекції власного фахового становлення у професійній діяльності.

Практична робота вчителя музичного мистецтва з розвитку тембрового слуху учнів в акмеологічному напрямі включає ефективне формування їх здатностей до:

- виявлення семантики тембральних особливостей звучання музичного твору, визначення ролі тембру, як засобу музичної виразності;

- формулювання специфічних тембральних характеристик звучання музичного твору;
- визначення стилістичних особливостей тембру;
- виявлення специфічних особливостей структурних складових елементів тембру, а саме: метроритму, гармонії, регістрів, фактури тощо;
- визначення основних функцій тембрального звучання;
- оцінювання художньо-музичної цінності якісного виконання музичного твору.

Акмеологічний підхід виступає основою розробки інтегрованого педагогічного процесу, спрямованого на удосконалення підготовки студентів факультетів мистецтв до творчо-компетентнісного, високопрофесійного здійснення музично-педагогічної діяльності. Сутність та зміст акмеологічного підходу може бути розкритим через систему принципів, до яких належать: рівноправність усіх філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей (при збереженні різноманітності їх культурних і етнічних особливостей); рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання здобутків минулого і можливості відкриття в теперішньому та майбутньому; екзистенціальна рівність людей, соціокультурний прагматизм замість суперечок про підґрунтя цінностей; діалог замість байдужості чи взаємного заперечення [20, 137]. У контексті даного підходу забезпечується прогнозування розвитку існуючих та виникнення нових навчальних курсів та організаційних форм фахового навчання. За широкого використання акмеологічного підходу з'являється можливість прогнозування змісту, нових форм і методів інтегрованої навчальної діяльності студентів факультетів мистецтв.

Отже, обґрунтовані нами методологічні підходи до фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (системно-ціннісний, синергетичний, рефлексивно-усвідомлений, творчий, акмеологічний) дозволили розкрити специфічні особливості підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до розвитку тембрального слуху учнів,

який слугує важливою передумовою їх успішної музично-виконавської діяльності.

## **1.2. Процесуально-функціональний аналіз тембрового слуху майбутніх учителів музики**

Розвиток вищої педагогічної освіти України в європейському контексті потребує посилення уваги до якості фахової підготовки майбутніх учителів, які б відповідали потребам сучасної школи. Реалізація цього стратегічного завдання неможлива без використання новітніх освітніх технологій. Технологічність стає сьогодні домінуючою характеристикою діяльності вчителя, зокрема музиканта-педагога. Це означає перехід на якісно новий щабель ефективності та оптимальності мистецько-освітнього процесу в напрямку розкриття і повного використання творчого потенціалу сучасного вчителя музики.

Осмислення теоретичних засад фахової підготовки майбутніх учителів музики на підставі аналізу досліджень Е.Абдулліна, Л.Арчажникової, А.Болгарського, Р.Верхолаз, О.Єременко, А.Козир, В.Лабунця, О.Олексюк, Г.Падалки, Л.Паньків, Є.Проворової, А.Растригіної, О.Ростовського, О.Рудницької, Т.Смирнової, В.Федоришина, О.Щолокової та ін. [1; 24; 30; 31; 43; 45; 57; 58; 59; 66; 69] свідчить про важливість підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної діяльності з учнями, до розвитку тембрового слуху, що є показником їхнього професійного становлення у практичній діяльності.

Специфічним завданням в системі громадського розподілу праці є функції освіти спрямовані на перетворення соціально-культурного досвіду в надбання підростаючого покоління [17, 484]. Маючи складну функціональну структуру, діяльність вчителя музичного мистецтва є багатофункціональною, адже у філософському значенні функція є відношенням двох груп об'єктів, де зміна одного з них викликає зміну іншого [39, 132].



На думку С.Гончаренка, функції педагогічного процесу доцільно поділяти на:

- «навчаючі (реалізуються через передачу знань, умінь і навичок, системи культурних цінностей);
- виховуючі (полягають у формуванні системи ціннісних орієнтацій і відношень у процесі виховання та навчання);
- розвивальні (являють собою розвиток і формування пізнавальних психічних процесів і властивостей особистості, логічного і творчого мислення; пізнавальної активності, інтересів, здібностей);
- соціалізуючі (проявляються в набутті досвіду спільної діяльності, оволодінні системою соціальних відношень і соціально прийнятної поведінки)» [17, 485].

Завдяки сучасним освітнім дослідженням поле діяльності педагогічної діагностики суттєво розширюється, воно стає все більш поліфункціональним, включає в себе різноманітні функції, такі як: аналітична, діагностична, оцінна, функція контролю, перетворююча, корекційна, орієнтаційна, сугестивна, синтетична, інформаційна, організаційна, навчальна, функції мотивації і стимулювання, тощо. Значення широкого використання функцій у навчальному процесі полягає в тому, що вони сприяють поглибленню, розширенню, вдосконаленню та закріпленню знань, умінь та навичок, що отримують студенти в практичній діяльності.

Розглядаючи змістові процесуально-функціональні сторони розвитку тембрового слуху майбутніх учителів музичного мистецтва, доречно виокремити: *оцінювальну, пошуково-дослідницьку, корекційну, прогностичну, творчу функції.*

*Оцінювальна* функція розвитку музичного слуху майбутніх учителів музичного мистецтва дає можливість з'ясувати результативність музично-педагогічного процесу, отримати відомості про стан об'єкту, забезпечити зворотний зв'язок. Традиційно в дослідженні педагогічного процесу фіксувалися переважно лише його результати, виражені у показниках

засвоєння знань, умінь та навичок. У процесі активного застосування оцінювальної функції у нашому дослідженні основна увага спрямовується на особливості ходу, розвитку тембрового слуху майбутніх учителів музичного мистецтва.

Важливість оцінювальної функції полягає в тому, що вона дозволяє спрямувати роботу студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів на розробку специфічних критеріїв, показників та норм фахової діяльності, як внутрішньої опори всього навчально-виховного процесу. На відміну від контролюючої функції, спрямованої лише на виявлення недоліків, оцінювальна функція виявляє причинно-наслідкові зв'язки в навчальному процесі, проводячи грані між педагогічними умовами і результатами фахового навчання.

Загалом, широке використання оцінювальної функції сприяє якісній і кількісній оцінці методів викладання предметів та ступенів засвоєння визначених фахових компетенцій. Вона покликана на проведення порівняльних характеристик досягнутого з поставленими завданнями та цілями, що сприяє психолого-педагогічному вивченню і засвоєнню визначених компетенцій. Ця функція пов'язана з необхідністю аналізувати результати навчально-виховного процесу, виявляти в ньому як позитивні, так і негативні прояви, що сприяє пошукам оптимальних шляхів удосконалення мистецького навчання, ефективного використання передового педагогічного досвіду.

*Пошуково-дослідницька* функція сприяє підвищенню професійної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, спонукає їх до більш глибокого розвитку музичного слуху студентів, аналізу їх педагогічної роботи. Дослідницька установка є основою педагогічної творчості майбутніх учителів музичного мистецтва. Спираючись на результати пошуково-дослідницької діяльності студенти факультетів мистецтв можуть підбирати найбільш ефективні методи, засоби та прийоми індивідуального впливу на кожного учня, що допоможе уникнути випадіння із зони постійної уваги проблемних

аспектів навчальної діяльності. У сфері мистецької освіти науковці [18; 25; 30; 35; 42; 44; 45; 58; 66] висловлюють думку про те, що саме художнє пізнання дійсності обов'язково передбачає врахування особливостей внутрішнього світу кожного суб'єкта взаємодії, повагу до його позиції як співрозмовника і партнера по спілкуванню, тобто установку на діалогічність [58, 64]. Адже процес пізнання, будучи процесом активного творчого відтворення дійсності у свідомості людини в результаті її діяльнісного предметно-практичного відношення до світу можливий лише при взаємодії особистості з явищами дійсності. Через взаємодію ефективніше реалізується пізнавальний процес, що сприяє розширенню сфери дослідницької діяльності.

Використання пошуково-дослідницької функції в навчальній діяльності спонукає студентів факультетів мистецтв до самостійних і безпосередніх спостережень, на основі яких вони встановлюють зв'язки предметів і явищ дійсності, роблять висновки, пізнають закономірності. На думку С.Гончаренка, внесення дослідницьких елементів у навчальний процес сприяє вихованню в учнів «активності, ініціативності, допитливості, розвиває їхнє мислення», тобто заохочує потребу до самостійного пошуку [17, 141]. У процесі дослідницького пошуку доцільно використовувати неформалізовані бесіди, інтерв'ю і спостереження. При цьому питання для інтерв'ювання можуть мати довільну форму, але повинні бути зосереджені на тих факторах, які у дослідженні є найважливішими.

Цінність пошуково-дослідницької функції у навчальному процесі майбутніх учителів музики полягає в практичному застосуванні важливих методичних ідей у конкретних педагогічних умовах. Використання цієї функції має на меті проведення скрупульозної педагогічної діагностики, що дозволяє проводити оперативний контроль за процесом навчання та виховання студентів факультетів мистецтв, оскільки містить інформацію про стан цієї роботи та включає самостійний пошук найбільш ефективних шляхів досягнення поставленої мети.

*Корекційна* функція інструментального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва щільно пов'язана з пошуково-дослідницькою. Спрямованість навчального процесу передбачає виявлення та фіксацію численних непрогнозованих, раптових результатів реалізації освітньої діяльності. Використання корекційної функції в навчальному процесі допомагає усувати негативні явища, що виникають у професійному становленні майбутнього фахівця. Організацію та проведення навчального процесу з використанням наукових вимог до нього, на основі системного підходу, передбачає системотворча функція. Основним завданням впровадження цієї важливої функції є слідкування за станом розвитку музичного слуху студентів з метою оптимального вибору фахових завдань, а також засобів, методів їх вирішення.

Доречно зауважити, що корекційна функція сприяє дидактичній корекції навчально-виховного процесу, адже психолого-педагогічна корекція власної активності студента факультету мистецтв допомагає спрямувати його в сторону постійного фахового саморозвитку та самовдосконалення. Сучасні дослідники стверджують [1; 6; 18; 25; 43; 45; 69], що проведення контролю у процесі впровадження корекційної функції є важливою складовою процесу навчання, адже контроль позитивно впливає на засвоєння навчального матеріалу і сприяє покращенню організації навчальних занять та організації й проведенню самостійної роботи, тощо [69].

*Прогностична* функція дозволяє визначати подальші тенденції розвитку музичного слуху студентів та вносити відповідні корективи, що створює передумови для його постійного удосконалення. Прогнозування в освітній діяльності є багатоаспектним і передбачає дослідження назріваючих проблем шляхом майбутнього продовження. Екстраполяція спостережуваних тенденцій, закономірності розвитку яких у минулому і сьогодні є досить актуальними, за умови абстрагування від можливих змін, здатних істотно їх видозмінити, визначається шляхом їх розв'язання через оптимізацію навчального процесу.

На думку С.Гончаренка, екстраполяція в майбутнє спостережуваних тенденцій «приводить до висновку, що самі собою назриваючі проблеми не розв'яжуться. У розвинутих країнах існуючі системи освіти неминуче загострюватимуть «розрив поколінь», падіння якості підготовки спеціалістів при зростанні їх кількості, розширення масштабів молодіжної контркультури. Нормативно-оптимізаційні опрацювання спостережуваних процесів дають можливість визначити необхідні соціальні орієнтири і контури можливих перетворень для розв'язання назрілих і назриваючих проблем» [17, 380].

Впровадження прогностичної функції в навчальний процес факультетів мистецтв педагогічних університетів базується на орієнтації навчання на вирішення цілей і його основних задач та на усунення недоліків, що проявляються під час проведення навчальної роботи. У процесі використання прогностичної функції мотивація і стимулювання майбутніх учителів музичного мистецтва дозволяє проводити диференційовану оцінку навчальної діяльності та результатів навчання, більш адекватно використовувати зовнішні стимули, підвищувати рівень мотивації через особистісне стимулювання. Ефективне використання прогностичної функції у процесі підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до практичної роботи передбачає їх здатність до самостійного обґрунтованого пошуку доцільних методів та засобів удосконалення інструментального виконавства для отримання якісно нового власного результату музичної діяльності.

Використання *творчої* функції в процесі підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до темброво-слухового сприйняття художньо-музичних образів є одним із найбільш ефективних, адже впровадження цієї функції сприяє стимуляції їх самостійної діяльності майбутніх учителів музики та підвищенню інструментального рівня їх виконавської підготовки.

На думку В.Андрєєва, творчість, як вид людської діяльності «характеризується рядом необхідних ознак, які щоразу проявляються не

ізолювано, а інтегративно, в їх цілісній єдності». Для творчої діяльності характерним є цілий ряд ознак, а саме:

- наявність суперечливості, вирішення проблемних ситуацій, творчих завдань, тощо;

- соціальна та особиста значущість і прогресивність, тобто вона вносить вклад у розвиток суспільства й особистості;

- наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних) передумов, умов для творчості;

- наявність суб'єктивних (особистісних якостей – знань, умінь, позитивної мотивації, творчих здібностей особистості) передумов для творчості;

- новизна та оригінальність процесу або результату» [7, 35].

Впровадження творчої функції у процес інструментального навчання майбутніх учителів музики базується на креативному застосуванні цінних музично-педагогічних ідей, використанні імпровізаційних завдань, пошуку неповторних інтерпретацій музичних творів, що загалом охоплює формування ціннісних художніх орієнтацій студентів засобами музичного мистецтва. Досягнення студентами творчого рівня означає, що подальший їхній музично-педагогічний розвиток в процесі інструментального навчання стане об'єктивною необхідністю, постійним стремлінням до акмерозвитку та професійного зростання.

Використовувати вищезазначені функції (оцінювальну, пошуково-дослідницьку, корекційну, прогностичну, творчу) у процесі підготовки студентів факультетів мистецтв до практичної роботи з учнями не відокремлено, а у взаємодії.

Схематичне зображення взаємовпливу основних функцій розвитку тембрового слуху майбутніх учителів музичного мистецтва показано на рис. 1.1.

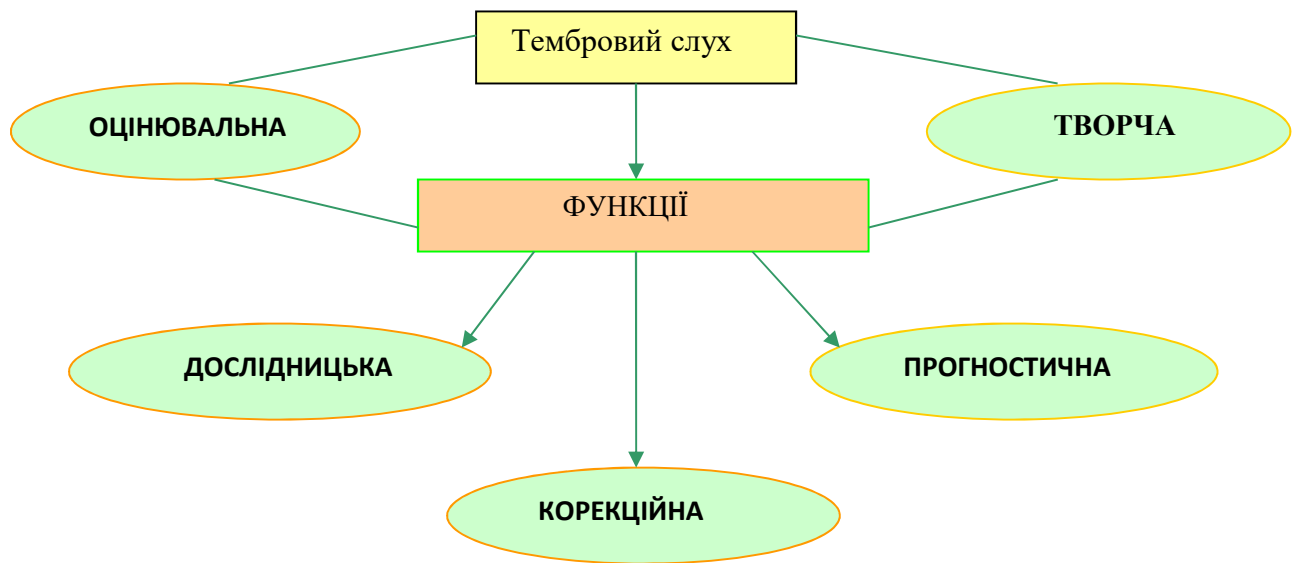


Рис. 1.1. Основні функції розвитку тембрового слуху майбутніх учителів музики в процесі інструментального навчання.

На основі вищезначеного нами розроблена структура формування тембрового слуху майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментального навчання, а саме: *пізнавально-інформаційний, когнітивно-операційний, оцінно-емпатійний та результативно-діяльнісний компоненти.*

*Пізнавально-інформаційний* компонент формування тембрового слуху майбутніх учителів музики характеризує рівень їх музичної ерудиції та визначається необхідністю накопичення музикознавчих і методичних знань студентів, розвитком темброво-слухових умінь та активізацією їхнього музичного мислення. Пізнавально-інформаційний структурний компонент охоплює обізнаність майбутніх учителів музичного мистецтва у жанрових і стилєвих виконавських особливостях музичних творів, а також постійне інформування всіх учасників педагогічного процесу щодо результатів експериментальної діагностики інструментального виконавства.

За допомогою пізнавально-інформаційного компонента визначається реальне спрямування студентів факультетів мистецтв до оволодіння змістом інструментально-виконавської підготовки в достатній мірі та у відповідності до встановлених стандартів фахового навчання, перш за все – це усвідомлення

значущості виконавської діяльності вчителя музичного мистецтва в глибокому сенсі, реалізація власної стратегії-місії у практиці інструментальної роботи з учнями. Пізнавально-інформаційний структурний компонент охоплює також прояв мотивації до здійснення виконавської діяльності та потребу до широкого вивчення музично-інструментального репертуару. Зміст мотиваційної спрямованості студентів факультетів мистецтв до здійснення якісної інструментальної діяльності підтримується «Я-концепцією» за допомогою певних визначених мотивів здійснення професійної роботи вчителя музичного мистецтва.

Спрямованість процесу інформаційного пізнання студентів факультетів мистецтв на оволодіння інструментальним виконавством, їх ставлення до музичного мистецтва перш за все, визначається у ході індивідуальних бесід та усного опитування майбутніх учителів музичного мистецтва. Усне опитування студентів здійснюється з метою виявлення рівня їх музичної ерудиції щодо інструментально-виконавської підготовки, розвитку темброво-слухових умінь та обізнаності у жанрових і стильових особливостях виконання інструментальних творів.

Пізнавально-інформаційний компонент формування тембрового слуху майбутніх учителів музичного мистецтва вбирає:

- розвиток професійної спрямованості майбутніх фахівців, що проявляється в прагненні до вироблення навчально-творчої активності у засвоєнні основ інструментального виконавства, що базується на професійно-значимих якостях, адекватній самооцінці, творчо-індивідуальному стилі роботи;

- активний розвиток темброво-слухових умінь та навичок;

- актуалізацію самостійної роботи з одержання необхідної інформації у готовому вигляді до ініціативного, самостійного пошуку, а також досягнення мети-максимум – формування творчого пошукового підходу до вирішення темброво-слухових виконавських завдань.



Отже, пізнавально-інформаційний структурний компонент формування тембрового слуху майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає отримання ґрунтовних інструментально-теоретичних знань з питань звуковидобування і звукосприйняття, набуття умінь змістовного та переконливого аналізу інструментальних творів, отримання системних і гнучких знань щодо історико-теоретичних основ інструментального виконавства.

*Когнітивно-операційний* структурний компонент охоплює обізнаність студентів факультетів мистецтв у засобах музичної виразності, наявність елементарних відомостей з ансамблевого виконавства, що свідчить про міру сформованості знань щодо інструментального мистецтва і постійного бажання їх розширювати. Когнітивно-операційний компонент передбачає розвиток музично-тембрових уявлень та тембрової музичної пам'яті студентів, як психічного процесу, що включає запам'ятовування, зберігання та відтворення у виконавській діяльності різноманітних тембрів. Засвоєння студентами факультету мистецтв алгоритму темброво-слухового діагностування у процесі вивчення інструментальних творів є основною метою формування їхнього тембрового слуху.

Когнітивно-операційний компонент передбачає набуття студентами основних компетенцій щодо формування їхнього тембрового слуху, постійне отримання відомостей щодо виражальних тембрових прийомів і засобів та особливостей ансамблевого виконавства, зацікавленість у пошуку й розучуванню нового інструментального репертуару, знаходження виражальних засобів для повноцінного розкриття художньо-музичних образів інструментальних творів.

Цей важливий компонент включає розвиток музично-слухових уявлень тембрів та їх відтворення у різних видах діяльності (здатність внутрішнім слухом чути уявну гру на музичному інструменті. У цьому процесі важливу роль відіграє темброва музична пам'ять, яка умовно поділяється на три етапи:

власне запам'ятовування, зберігання інформації та її відтворення. До основних властивостей тембрової музичної пам'яті також можна віднести її довільність, швидкість, точність, охоплення об'єму музичного матеріалу, який треба запам'ятати. Темброві уявлення, які виникають як результат отриманих музичних вражень, певним чином перероблених у свідомості, впливають на ефективність інструментально-виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Уявлення та відтворення тембрового звучання, які здійснюються завдяки тембровій музичній пам'яті, є однією з основних умов розвитку тембрового слуху.

Темброва музична пам'ять, що є втіленням внутрішнього слухового музично-виконавського процесу, сприяє реальному відтворенню тембрового звучання музичного твору, досягненню технічної вправності у різних видах виконавської практики, вихованню у студентів факультетів мистецтв художнього смаку за допомогою вивчення та виконання високохудожніх зразків інструментального репертуару в творчому навчальному студентському колективі.

Когнітивно-операційний структурний компонент формування тембрового слуху майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає запровадження певних засобів і форм, за допомогою яких здійснюється реалізація процесу інструментального навчання. Форми реалізації вищезазначеного компонента поєднують традиційні й нетрадиційні шляхи інструментальної підготовки студентів факультетів мистецтв. Формування тембрового слуху розгортається в часі та відбувається в різноманітних видах навчальної діяльності. Це дозволяє ознайомлювати студентів факультетів мистецтв з принципами підбору інструментального репертуару, вносити елементи імпровізаційності та креативності у виконавську діяльність, проводити темброво-слухове діагностування у процесі інструментального навчання, формувати практичну готовність до темброво-слухової виконавської діяльності.

*Оцінно-емпатійний* компонент визначає ступінь здатності майбутніх учителів музики до оцінки власного емпатійно-вольового стану у виконавській діяльності. За своїм змістом емпатійний процес є інтелектуальним [17, 157], тому він сприяє підсиленню оцінної діяльності студентів факультетів мистецтв. Адже емпатія є «пасивно-споглядалське розуміння ставлень, почуттів, психічних станів іншої особи без активного втручання з метою надати дійову допомогу» [17, 156].

На думку науковців (Е.Абдуллін, Б.Бернс, Н.Гузій, В.Орлов, І.Парфентьєва, К.Роджерс та ін.) [1; 18; 44; 46], емпатія є особливою здатністю до співпереживання, до відчуження стану іншої людини. Емпатійний аспект визначеного структурного компонента передбачає виклик глибокої зацікавленості інструментальною музикою, її звучанням, використанням різноманітних темброво-слухових відтінків. Розвиток емпатії є показником росту виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва, важливими характеристиками якого виступають здатність керувати власним емоційним станом та пошуком найкращого тембрового забарвлення інструментального твору.

Оцінно-емпатійний структурний компонент формування тембрового слуху студентів факультетів мистецтв включає необхідність аналізувати результат виконавсько-інструментального процесу, виявляти в ньому як позивні сторони, так і недоліки, проводити порівняльні характеристики досягнутого з поставленими цілями та завданнями, уміти контролювати себе у процесі власних мистецьких та педагогічних дій. Саме тому він є необхідним у процесі формування тембрового слуху майбутніх учителів музики в інструментальному навчанні на всіх його етапах. Таке розуміння гарантує конструктивний розвиток виконавської творчості студентів факультетів мистецтв, забезпечуючи якісний перехід до вищих її рівнів.

Використання оцінно-емпатійного компонента в процесі формування тембрового слуху майбутніх учителів музичного мистецтва сприяє пошукам оптимальних шляхів удосконалення всього музично-педагогічного процесу,

побудованого на емоційній захопленості виконавською діяльністю, оволодінням прийомами емоційної регуляції при виконанні інструментальних творів. Це дозволяє широко використовувати передовий музично-педагогічний досвід, виховує у студентів факультетів мистецтв здатність до глибокого аналізу та саморегуляції музично-виконавських дій, сприяє адекватній оцінці отриманих власних результатів, спонукає до внесення необхідних коректив у музично-педагогічний процес.

*Результативно-діяльнісний* компонент формування тембрового слуху студентів факультетів мистецтв акумулює функціонування всієї змістово-структурної моделі формування тембрового слуху студентів, що спрямована на творчу самореалізацію майбутніх учителів музики в практичній роботі з учнями, тому критерієм результативно-діялісного компонента визначена міра орієнтації студентів факультетів мистецтв на діялісно-творчу самореалізацію у практичній діяльності.

Дослідження науковців (А.Алексюк, В.Бондар, Л.Виготський, Г.Драйден, Д.Ельконін, Л.Занков, І.Зязюн, М.Каган, А.Лурія, Н.Мойсеюк, О.Олексюк, Г.Падалка та ін.) [6; 14; 15; 23; 26; 27; 28; 39; 43; 45], засвідчують ефективність діялісного підходу в освіті, завдяки якому відбувається засвоєння знань, розвиваються пізнавальні інтереси, формується творчий потенціал майбутніх учителів. Будь-які властивості й зв'язки елементів реального світу можуть бути виявленими через діялісність і лише в процесі діялісності.

*Результативно-діялісний* структурний компонент формування тембрового слуху студентів факультетів мистецтв охоплює різноманітні види професійно-виконавської діялісності, оволодіння якими є складним довготривалим процесом, що потребує тривалої фахової підготовки, де тривалість поступовість, поетапність формування слухових, технічно-виконавських умінь і навичок, розвиток, удосконалення природних здібностей неможливий без роботи у напрямку формування темброво-слухових уявлень музиканта-виконавця. Важливими чинниками музичного виконавства, що

впливають на якість цього виду діяльності є глибина творчого почуттєво-інтонаційного вияву в процесі вивчення та концертного виконання інструментальних творів, потреба у рефлексивній усвідомленості фахової роботи, глибоке осмислення дій пізнавально-аналітичного характеру, вміння критично оцінювати результати власної виконавської діяльності.

Отже, структурою формування тембрового слуху майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментального навчання нами визначено: пізнавально-інформаційний, когнітивно-операційний, оцінно-емпатійний та результативно-діяльнісний компоненти.

### **Висновки до першого розділу**

Теоретико-методологічний аналіз формування тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки дозволив дійти таких висновків:

- визначено, що тембр, як звукове явище є поняттям міждисциплінарним: філософія вивчає темброве забарвлення звуку як явище естетичного порядку; психологи та педагоги – як важливий елемент сприйняття образності мовного та музичного фразування; фізична наука розглядає тембр з позиції вивчення природних явищ; музична акустика – як специфічну особливість фізичних якостей музичного звуку; музичні педагоги та музикознавці – як одну з професійних якостей, що проявляється в процесі виконання музичних творів. Тембровий слух є здатністю людини повноцінно сприймати усі барви музики. Розвиток тембрового слуху є необхідною передумовою композиторської та виконавської діяльності;

- темброво-слуховими звуковими особливостями визначено: можливості діапазону; значення обертонів; специфіка тембрової виразності; звуковий колорит; регістрово-виконавська виразність. Діапазон визначається звуковим обсягом і його можливості значно впливають на темброве об'ємне звучання музичного інструменту чи голосу. Обертони мають властивість значно

впливати на темброве звучання, тому значення обертонів, особливо в інструментальному виконавстві надзвичайно велике, адже склад обертонів й визначає тембр звука. Специфіка тембрової виразності виконання музичних творів значною мірою залежить від резонансу, що слугує причиною посилення різних груп обертонів і тому є основним механізмом темброутворення. У сфері звукового колориту виокремлено соноризм з трьома ступенями градації, а саме: колористики, сонорики, сонористики. Зафіксовано, що регістрово-виконавська виразність справляє великий вплив на якість тембрового звучання;

- обґрунтовано методологічні підходи до інтегрованої фахової підготовки майбутніх учителів музики у сфері формування їх тембрового слуху, а саме: системно-ціннісний, синергетичний, рефлексивно-усвідомлений, творчий, акмеологічний. Системно-ціннісний підхід спрямований на забезпечення цілісності у формуванні необхідних знань студентів, що актуалізує інтеграційні властивості об'єктів, їх походження, зв'язки та структуру на основі методологічних принципів системності та всебічності вивчення явищ і процесів. Синергетичний підхід підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до практичної роботи з учнями передбачає існування потенційних структур та складних цілісних систем, виявлення специфічних особливостей, що підпорядковуються загальним законам виникненням цих структур, які мають можливість самоорганізовуватися. Рефлексивно-усвідомлений підхід підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до практичної роботи з учнями пов'язаний з глибоким усвідомленням музично-педагогічної діяльності, з розвитком та реалізацією власної індивідуальності в цьому процесі. Творчий підхід підготовки студентів факультетів мистецтв до темброво-слухового сприйняття музичних творів потребує створення творчої атмосфери навчальних занять, що сприяє підвищенню загального виконавсько-інструментального рівня та охоплює формування ціннісних художніх орієнтацій засобами музичного мистецтва. Акмеологічний підхід

визначено одним із найважливіших у підготовці студентів факультетів мистецтв до творчої, продуктивної діяльності з учнями;

- основними функціями розвитку тембрового слуху майбутніх учителів музичного мистецтва визначено: оцінювальну, пошуково-дослідницьку, корекційну, прогностичну, творчу. Оцінювальна функція розвитку музичного слуху майбутніх учителів музичного мистецтва дає можливість з'ясувати результативність музично-педагогічного процесу, отримати відомості про стан об'єкту, забезпечити зворотний зв'язок. Пошуково-дослідницька функція сприяє підвищенню професійної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, спонукає їх до більш глибокого розвитку музичного слуху студентів, аналізу їх педагогічної роботи. Використання корекційної функції в навчальному процесі допомагає усувати негативні явища, що виникають у професійному становленні майбутнього фахівця. Прогностична функція дозволяє визначати подальші тенденції розвитку музичного слуху студентів та вносити відповідні корективи, що створює передумови для його постійного удосконалення. Впровадження творчої функції у процес інструментального навчання майбутніх учителів музики базується на креативному застосуванні цінних музично-педагогічних ідей, використанні імпровізаційних завдань, пошуку неповторних інтерпретацій музичних творів, що загалом охоплює формування ціннісних художніх орієнтацій студентів засобами музичного мистецтва;

- розроблена структура формування тембрового слуху майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментального навчання, а саме: пізнавально-інформаційний, когнітивно-операційний, оцінно-емпатійний та результативно-діяльнісний компоненти. Пізнавально-інформаційний компонент формування тембрового слуху майбутніх учителів музики характеризує рівень їх музичної ерудиції та визначається необхідністю накопичення музикознавчих і методичних знань студентів, розвитком темброво-слухових умінь та активізацією їхнього музичного мислення. Когнітивно-операційний структурний компонент охоплює обізнаність

студентів факультетів мистецтв у засобах музичної виразності, наявність елементарних відомостей з ансамблевого виконавства, що свідчить про міру сформованості знань щодо інструментального мистецтва і постійного бажання їх розширювати. Оцінно-емпатійний структурний компонент формування тембрового слуху студентів факультетів мистецтв включає необхідність аналізувати результат виконавсько-інструментального процесу, виявляти в ньому як позивні сторони, так і недоліки, проводити порівняльні характеристики досягнутого з поставленими цілями та завданнями, уміти контролювати себе у процесі власних мистецьких та педагогічних дій. Результативно-діяльнісний структурний компонент формування тембрового слуху студентів факультетів мистецтв охоплює різноманітні види професійно-виконавської діяльності, оволодіння якими є складним довготривалим процесом, що потребує тривалої фахової підготовки, де тривалість поступовість, поетапність формування слухових, технічно-виконавських умінь і навичок, розвиток, удосконалення природних здібностей неможливий без роботи у напрямку формування темброво-слухових уявлень музиканта-виконавця.

### **Перелік використаних джерел до першого розділу**

1. Абдуллин Э.Б. Методологической анализ проблем музыкальной педагогики в системе вузовского образования /Едуард Борисович Абдуллин. – М.: Прометей (МГПУ), 1990. – 188 с.

2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений /О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.

3. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности /К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.

4. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження /А.Т. Авдієвський. //Мистецтво у школі: зб.ст., упор.



І.М.Гадалова. – К.: УДПУ, 1996. – Вип. І. – С. 80-83.

5. Азарова, Л.Г. Українсько-російський та російсько-український словник-довідник вокаліста. /Азарова, Л.Г., Старовойтова, О.Є. - Луганськ: «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 407 с.

6. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. /Анатолій Миколайович Алексюк. — К.: Либідь, 1998. — 558, [1] с.

7. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности /В.И. Андреев. – М.: Высш. школа, 1982. – 240 с.

8. Андриевский И. Исполнительские средства музыкальной выразительности как интонационная система в современной скрипичной музыке /на материале современной музыки. Автореферат дисс. канд. искусств. – /И. Андриевский. - К., 1990. – 16 с.

9. Асафьев, Б.В. (1973) Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. 2-е изд. Л.: Музыка.

10. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс: Кн. 1, 2. /Б.Асафьев. – Л.: Музгиз, 1963. – 378 с.

11. Афанасьев Ю.Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності /Юрий Львович Афанасьев. – Л: Світ, 1990. – 159 с.

12. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство: статьи и очерки /Лев Аронович Баренбойм. — Л.: Музыка, 1974. - 336 [2] с.

13. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. /Д.Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – С.12-45.

14. Бондар В.І. Педагогіка проектування освітнього середовища /В.І.Бондар //Вісник: зб. наук. ст.– К.: НПУ, 2003. – Вип. 5. – С. 37-42.

15. Выготский Л.С. Психология искусства /Лев Семенович Выготский [сост. М.Г. Ярошевский]. — Р н/Д.: Феникс, 1998. – 479, [1] с.

16. Гарбузов Н.А. Зонная природа динамического слуха / Н.А.Гарбузов. - М.: Гос. муз. изд-во, 1955. – 107 с.

17. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. друге, доп. й випр. /Семен Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
18. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти [монографія] /Наталія Василівна Гузій. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – 243 с.
19. Делор Ж. и др. Образование: сокрытое сокровище /Ж.Делор //Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Москва-Paris: UNESCO, 1997. – 297 с.
20. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионализма /Анатолий Алексеевич Деркач. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752, [2] с.
21. Джумеля А.З. Комунікативно-ціннісний підхід до художнього сприйняття музики студентами факультетів мистецтв педагогічних університетів засобами пластичного інтонування /Джумеля А.З. //Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського: педагогічні науки. - №1 (64). – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2019. – С. 77-80.
22. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики /Л.Б. Дмитриев. – М.: Музыка, 2007. – 368 с.
23. Драйден Г. Революція в навчанні /Гордон Драйден, Джаннетт Вос [перекл. з англ. М.Олійник]. – Львів: Літопис, 2005. – 541 [1] с.
24. Єременко О.В. Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи: методичний посібник /Ольга Володимирівна Єременко. – Суми: Сум. держ. пед. ун-т, 2003. – 141с.
25. Зайцева А. В. Гуманистическая основа межличностных отношений педагога и студента как условие формирования художественно-коммуникативной культуры будущего учителя музыки / А. В. Зайцева // Веснік Магілеускага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова: навукова-метадычны часопіс. Серыя С. Псіхалага-педагагічныя навукі (педагогіка,

психологія, методика). – 2016. – 2 (48). – С. 65-69.

26. Зязюн І.А. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. пр. /І.А.Зязюн. – К.: КПЕК, 2003. – 679 с.

27. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ. /Іван Андрійович Зязюн, Галина Михайлівна Сагач. – К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302, [1] с.

28. Каган М.С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории. Синергетическая парадигма. Синергетика образования. М., 2007. С. 212-243.

29. Козакова В.С. Проблема художественной коммуникации в культурно-эстетической действительности: V культурологічні читання пам'яті Володимира Підкопаєва: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. /В. Козакова. – К., 2007. – С. 373-379.

30. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: Монографія. /А.В.Козир. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 278 с.

31. Козир, А.В., Федоришин В.І. (2012) Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-методичний посібник. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова.

32. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования /Нина Васильевна Кузьмина. – М.: ИЦПКПС, 2001. – 144 с.

33. Леонтьев А.Н. Биологическое и социальное в психике человека / А.Леонтьев //Проблемы развития психики. - 4-е издание. М., 1981. - С. 193-218.

34. Леонтьев А.Н. О психологической функции искусства (гипотеза). /А.Н. Леонтьев //Художественное творчество и психология [под ред. А.Я. Зися, М.Г. Ярошевского]. – М., 1991. – С. 184-187.

35. Масол Л.М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах /Л.М.Масол //Інформаційний збірник МОНУ. – 2004. – № 10. – С. 4-9.

36. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. /А. Маслоу - СПб.: Евразия, 1999. – С. 33-42.
37. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский. - М., 1976. - 356 с.: ноты, ил.
38. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя /Л.М.Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
39. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. /Н.Є.Мойсеюк. – 3-є вид., допов. – К.: ВАТ «КДНК», 2001. – 608 с.
40. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці /Валентин Олексійович Моляко. – К.: Т-во «Знання» УРСР, 1989. – 48 с.
41. Назайкинский Е.В. Звуковой мир музыки / Е.В.Назайкинский. - М.: Музыка, 1988. – 254 с.
42. Науменко С.І. Основи вікової музичної психології /Світлана Іванівна Науменко. – К.: Український центр творчості дітей та юнацтва, 1995. – 103 с.
43. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посібник. /Ольга Миколаївна Олексюк, Ткач Марія Михайлівна. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
44. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [монографія] /Валерій Федорович Орлов [за заг. ред. І.А.Зязюна]. — К.: Наукова думка, 2003. — 262, [1] с.
45. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) /Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта Україна, 2008. – 274 с.
46. Парфентьева І.П. Розвиток мистецької рефлексії як основного компонента арт-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики. /І.П. Парфентьева //Наукові праці: науково-методичний журнал. Вип. 95. Том 105. Педагогіка. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2009. – С. 72-76.
47. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учеб. пособие для студентов и преподавателей высш. муз. учеб. заведений. /В.Петрушин. – 2-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 384 с.

48. Пен Сіюе. Основні аспекти підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку тембрального слуху учнів. //Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 8 (102). – Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2020. – С. 468-476.

49. Пен Сіюе. Пізнавально-інформаційний напрямок розвитку тембрального слуху майбутніх учителів музичного мистецтва. – KELM № 4 (32), vol. 1. 2020. Knowledge, Education, Law, Management. – С. 52-56.

50. Пен Сіюе. Особистісно-орієнтований підхід підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної роботи з учнями //Сучасна мистецька освіта: матеріали I Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського /Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В. Козир. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – 232 с. – С. 224-225.

51. Пен Сіюе. Процесуально-функціональний аналіз розвитку музичного слуху майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахового навчання //Сучасна мистецька освіта: матеріали III Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2019. – С. 136-138.

52. Пен Сіюе. Творчо-діяльнісний підхід до формування музичного слуху майбутніх учителів музики //Сучасна мистецька освіта: матеріали IV Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. – С. 65-67.

53. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / Д.К.Кирнарская, Н.И.Киященко, К.В.Тарасова и др. / [Под ред. Г.М.Цыпина]. – М. : Издательский центр „Академия”, 2003. – 368 с.

54. Пясковский И.В. Логика музыкального мышления /Игорь Болеславович Пясковский. – К.: Муз. Украина, 1987. – 182 с.

55. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. /Владимир Григорьевич Ражников. – М.: Музыка, 1989. – 139, [1] с.

56. Реан А.А. Рефлексивно–перцептивный анализ в деятельности педагога

/А.А. Реан //Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 77-81.

57. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: Навч. метод. посібник. /О.Я. Ростовський. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.

58. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посібник. /О.П.Рудницька. – К.: ІЗМН,1998. – 248 с.

59. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька /О.П.Рудницька. – Тернопіль: Навч.кн. "Богдан", 2005. – 359 с.

60. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. /Герман Константинович Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т 1. – 816 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).

61. Сибірякова-Хіхловська М. І. Формування досвіду сприйняття поліфонії у майбутніх учителів музики: автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика навчання (музика і музичне виховання)» / М.І. Сибірякова-Хіхловська. - Київ, 2007. – 20 с.

62. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. /С.О. Сисоєва– К.: Міленіум, 2006. – 346с.

63. Сучасний словник іншомовних слів /укл. О.Скопченко, Т.Цимбалюк. – К.: Вид-во «Довіра», 2006. – 789 с. (Словники України).

64. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. /Б.Теплов. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 317. – 335 с.

65. Тюлин Ю.Н. Стрoение музыкальной речи. /Ю.Тюлин. – Л.: Музгиз, 1962. – 208 с.

66. Федоришин В.І. Акмеологічний рошвиток майбутнього вчителя музики в творчому навчальному колективі: Теорія і практика: монографія /В.І.Федоришин. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – 410 с.

67. Фуллан М. Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ. /Майкл Фуллан [перек. з англ. Г.Шиян, Р.Шиян]. – Львів: Літопис, 2000. – 269с.

68. Хуторський А.В. Сучасна дидактика: Підручник для вузів. /А.Хуторський. - СПб.: Питер, 2001. – С. 41-58.

69. Щолокова О. П. Мистецька освіта у контексті сучасних наукових досліджень. / О. П. Щолокова // Професійно-художня освіта України : зб. наук. праць / редкол. : І. А. Зязюн (голова), В. О. Радкевич та ін. — Черкаси : Черкаський ЦНТЕІ, 2007. — Вип. 4. — С. 12–16.

70. Юцевич Ю.Є. Музыка. Словник-довідник /Ю.Юцевич. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.

71. Яворский Б.Л. [сост., ред. и предисл. И.С.Рабинович: в 2-х т.] /Болислав Леопольдович Яворский. – М.: Музыка, 1964. – Т.І.: Воспоминания, статьи и письма. – 1964. - 670 с.

72. Яконюк В.Л. Музыкант. Потребность. Деятельность. /В.Л.Яконюк. – Минск, 1993. – С. 19-55.

73. Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособ. /Валерий Александрович Якунин [Европ. ин-т экспертов]. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А. «Полиус», 1998. – 639 с.

74. Leiser-Maruhn H. «Metamorphosen» Spiele im Kopf und Siele auf der Buhne // Europaischer Rhythmikwett-bewerb. - Trossingen, 1998. - 374 p.

75. Olson Harry F. Music, Physics and Engineering / F.Olson Harry . — Dover Publications, 1967. — P. 248–251. Frigyesi J. Bela Bartok and the concept of nation and volk in Hungary //Reader for CEU SUC/ Budapest, 2003, 116-132 p.

76. Seashor C.E. Psychology of Musik. – N.Y., 1990. – 357 p.

## РОЗДІЛ II

### МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ТЕМБРОВОГО СЛУХУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

#### **2.1. Критеріальний аналіз тембрового слуху й принципів положення його формування в процесі інструментальної підготовки студентів факультетів мистецтв**

Для розробки методичної моделі формування тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання маємо визначити основні принципів положення, які безпосередньо обумовлюють специфічність характеру і виконують цілеспрямовуючу та організовуючу функцію для практичної реалізації формування означеного феномена.

У рамках розгляду специфічних принципів інструментального навчання маємо зазначити, що ці вагомні положення відображають загальні закономірності освітнього процесу і виокремлюють вимоги як до змісту, організації етапів процесу формування тембрального слуху, так і до методів. Тому вони є узагальненою системою правил, що «відображають відносно стійкі залежності між педагогічними впливами і результатами музичної діяльності учнів за певних умов, між процесам музичного навчання й учіння, між окремими компонентами навчального процесу і його метою, завданнями, змістом, методами тощо» [50, 557].

Відмітимо, що дослідження закономірностей мистецької, зокрема музичної освіти, представлені у роботах сучасних авторів науково-педагогічних концепцій, серед яких Е.Абдуллін, О.Єременко, А.Козир, Л.Масол, О.Михайліченко, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Федоришин [1; 18; 21; 22; 23; 27; 41; 50; 51; 52] та ін. Пізнаючи закономірності та зв'язки між педагогічними явищами, дослідники на



загальнонауковому рівні значно розширюють уявлення про сутність і можливості музичного навчання, виявляють когерентні опорні пункти педагогічного поля, визначаючи та реєструючи інтенсивність, а також стабільність і дисперсивність проявів окремих елементів педагогічної взаємодії.

Слушним буде зазначити, що методичні концепції в галузі смичкового мистецтва, пов'язані з виконавським фахом, базуються на основних принципах, що з'явилися в результаті узагальнення досвіду багатьох педагогів-музикантів. Виділимо з-поміж них плеяду скрипалів (В.Григор'єв, Б.Каськів, Л.Раабен, М.Скорик, В.Стеценко, О.Шульпяков, А.Ямпольський, І.Ямпольський та ін.) [14; 47; 67; 68; 69], в полі зору яких питання тембрового колориту і виразності смичкових інструментів є об'єктом постійної уваги. Саме ці педагоги-музиканти вбачали за необхідне дотримання таких принципів як:

- виконання вправ за словесним завданням викладача;
- контрастність у підборі вправ, які складають заняття і в кожному занятті окремо;
- комплексність завдань на уроці і в кожній вправі;
- послідовність переходу від легких вправ (за умови, що вони виконані належним чином) до складних;
- виконання вправ цілеспрямовано, економно, точно і з вірним м'язовим напруженням.

Спираючись на перевірені досвідом загальнопедагогічні *принципи* організації навчального процесу та ураховуючи закономірності проявів навчання у мистецькій сфері, виокремлюємо провідні принципи, дотримання яких уможливить успішне формування тембрального слуху в процесі інструментального навчання, а саме: *інтеграції міжпредметних знань у підготовці майбутніх учителів музики до виконавської діяльності; спрямованості навчальної діяльності на музично-слухове виконавство; емоційно-регулятивної насиченості навчально-виконавського процесу;*

*рефлексивності мистецького навчання; творчого самовдосконалення навчально-виконавської діяльності.*

Обґрунтовуючи принцип інтеграції міжпредметних знань у підготовці майбутніх учителів музики до виконавської діяльності відштовхуємось від позиції узгодженості і цілісності характеру їх художньо-пізнавальної діяльності. Такий принцип спрямовує студентів до створення єдиного інформаційно-естетичного середовища, куди потрапляють результати їхньої пізнавальної діяльності, характерною рисою якого є панування взаємопроникнення та можливість подальшого структурування знань різних мистецьких структур засобами аналізу/синтезу його знаково-сміслових одиниць, елементів художньої мови. Завдяки цьому майбутні учителі музики розкриватимуть діалектику загального, особливого та одиничного. Специфічною особливістю є те, що такі універсальні зв'язки забезпечують розгалуженість і багатосторонність контактів між предметами (дисциплінами), водночас уникаючи «службової підпорядкованості», іншими словами, оминаючи нівелювання цінності одного предмета відносно іншого, натомість гармонічно доповнюючи і підсилюючи певні позиції.

Аналіз науково-методичної літератури з даної проблеми дає підстави стверджувати, що інтеграція міжпредметних знань має відбуватися на різних рівнях, кожен з яких є лише частиною цілого, хоча цілісність як явище теж «є відносним поняттям, оскільки те чи інше цілісне за певних обставин входить до іншого, більш високого цілого, виступаючи вже як його компонент» [1, 87]. Згідно цього вислову Е.Абдуліна, майбутньому учителю музики необхідно проявляти здатність цілісного бачення професійних проблем, що обумовлюється вмінням гнучко застосовувати загальнонаукові та художні знання для рішення конкретного педагогічного завдання, задіюючи особистісні асоціативні зв'язки та широкі мисленнєві аналогії.

Концентруючись на характері та видах зв'язків міжпредметних знань маємо відмітити, що вони можуть бути ініційованими певними ключовими позиціями, згідно яких результати здобуваються на основі різновидів та типів

інтеграції, відображаються через набуття функціонального значення, структурні сегменти навчального процесу та напрямки своєї реалізації. Як слушно зауважує В.Михальов, теоретична частина педагогічної інтеграції є специфічним джерелом-початком, що наповнене «смісловою енергією, яка здатна організувати створену систему знань, зв'язати все в одне живе ціле» [30, 61].

Завдяки таким міжпредметним сполученням у студентів утворюється можливість здійснювати навчальну діяльність, долаючи «художню однобічність суб'єкта мистецької освіти, формуючи його поліхудожню свідомість на основі інтеграції знань за принципом галузевого взаємодоповнення та усунення міждисциплінарної відокремленості у викладанні предметів художньо-естетичного циклу» [58, 94]. Своєрідність і затребуваність інтегративних утворень зумовлюється тимчасовістю або сталістю їх вжитку; вектором спрямованості у теоретичну чи практичну площину навчання; способом, рівнем, полем організації інтегративних сполучень.

Дотримання принципу інтеграції міжпредметних знань у підготовці майбутніх учителів музики до виконавської діяльності має призводити до систематизації і узагальнення знань студента та скоординованості дій викладачів предметів фахової підготовки, які закладають і, водночас, використовують потенціал інтеграції мистецтв.

Цікавим в даному контексті є висвітлення основ «дидактичної інтегративності» І.Козловської, що може здійснюватися на предметному (внутрішня – горизонтальна інтеграція) та міжпредметному (вертикальна інтеграція груп предметів) рівнях взаємопроникнення знань [24]. Також дослідниця відмічає переобтяжливість характеристик поняття «інтеграція» і відповідно розглядає її з позицій історико-філософського, синергетичного, системного, проблемного, структурного, функціонально-організаційного та прогностичного підходів, виокремлюючи базові закономірності інтеграції (корелятивність, імперативність, доповнювальність).

Досліджуючи проблему впровадження інтегративних технологій, Л.Масол пропонує реалізовувати сегментації згідно провідного інтегратора або визначної їх сукупності. Так, авторка вбачає духовно-світоглядний (тематичний) вид інтеграції, який здійснюється за принципом центрizmu спільної теми; естетико-мистецтвознавчий, що виявляється у спорідненості мистецьких понять та категорій; культурологічний, котрий сполучає певні типи культур; комплексний – комбінує попередні види інтеграції та додає інші. [27, 69-70].

Інтеграційними сегментами виконавської діяльності майбутніх учителів музики можуть бути задіяні прошарки теоретичних знань, спільних для суміжних і віддалених навчальних дисциплін та загальнонаукові поняття. Ймовірним є утворення міжпредметних зв'язків з позиції загальнонаукових та спільних методів пізнання, уніфікованих навчальних умінь та практичних навичок.

Отже, серед напрямків реалізації цього принципу ми вбачаємо наступні провідні позиції:

- співналаштування та узгодження міжпредметних знань як системи нашарування, де знання з однієї дисципліни утворює підґрунтя для засвоєння іншої. Поетапне та поелементарне розширення й поглиблення знань циклу дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки, циклу природничо-наукової предметної підготовки, циклу наукової професійно-предметної підготовки, блоку предметів з фахової та професійно-практичної виконавської майстерності тощо;

- тотожне, ідентичне тлумачення спільних різногалузевих понять та явищ, з розкриттям їх взаємозв'язку (уніфікація, універсалізація понять, категорій, визначень; встановлення спорідненості, аналогії фактів між теоріями різних наук (розкриття ключових ідей, теорій, законів мистецтва, проблем); всебічний аналіз фактів, зіставлення і їх узагальнення; долучання знань до єдиної загальної системи відомостей про світ, естетику, музичне мистецтво та ін.);

- узгодженість дій щодо формування професійних умінь та навичок, забезпечення наступності в їх розвитку засобами розширення, поглиблення дисциплін фахової спрямованості і перевірка їх у виробничій практичній підготовці;

- впровадження інтегровальних навчальних завдань професійної підготовки, спрямовуючих майбутніх учителів музики до активізації комплексного підходу у їх вирішенні, використанні спільних методів та готовності до самоудосконалення з орієнтиром на універсалізацію і синтез педагогічних функцій (оперування поняттями, перехід від одного рівня узагальнення до більш високих).

Таким чином реалізація навчання засобами інтеграції міжпредметних зв'язків утворює міцний фундамент для майбутньої професійної діяльності.

Наступний принцип *спрямованості навчальної діяльності на музично-слухове виконавство* накреслює прояв специфічної пізнавальної установки, завдяки якій процес інструментального навчання майбутніх учителів музики втілює риси послідовності, зв'язності, переконливості, цілісності, уваги до передачі та розповсюдження результатів особистісного навчання. Це, в першу чергу, пов'язано з майбутньою діяльністю учителя музики, де характерною ознакою є використання ораторських вмінь, втілення яких у музичній практиці трансформується у навички студента переконувати музичною мовою, його акторську гру та інструментально-виконавську красномовність. Виразність у виконанні, власне організація звуку в процесі виконання твору, потребує від майбутнього учителя музики вимогливості слуху, оскільки невихованість слуху негативно віддзеркалюється на якості виконавства.

Отже, ці вміння передбачають напрацювання студентом нарративних структур і активне користування ними під час виконавської діяльності, що закономірно зосереджує майбутніх учителів музики на створенні контекстуальної залежності – смислу музичного твору, дотриманні композиторських концептів, слідування ним у відповідності до «існуючого певного завершення», досягнення авторського значення фіналу, або ж

включення певних «лакун», що викликає у сприймаючих простір для вільного потоку думок. Зважаючи на те, що учитель музичного мистецтва має досягати розуміння мистецького контексту учнями, створюючи на уроці, в позаурочний час або у концертній діяльності деяке поле тяжіння, яке концентрує усі вектори різних видів музичної діяльності у загальний фокус, для студента вкрай важливо майстерно володіти організацією усвідомленого опрацювання музично-слухового матеріалу крізь призму тембрального колориту.

Такий вид діяльності вимагає сумісництва різних слухових стратегій, що уможливорює оцінювання своїх дій зі сторони, а також дії інших «як власних». Дотримання даного принципу призводить до відстеження процесу індивідуального музичного мислення, підбурюючи до напрацювання професійного честолюбства, сильні сторони якого можна простежити у рівнянні на кращих, усвідомленні особистісної естетичної гідності, своїх обов'язків, відповідальностей і прав.

Як правомірно зауважував Г.Нейгауз щодо важливості спрямування навчальної діяльності на виконавство, «той, хто лише переживає мистецтво, залишається назавжди тільки аматором; той, хто тільки розмірковує про нього, буде дослідником-музикознавцем; для виконавця необхідним є синтез тези та антитези, «живого сприйняття» і «міркування» [34, 151]. Видатний музикант-педагог доводив своєю практикою необхідність прищеплення учням «самостійності мислення, методів роботи, самопізнання і вміння досягати мети, які називав зрілістю, порогом, за яким починається майстерність» [34]. Він вважав, що викладач є лише одним із багатьох життєвих двигунів, який якнайшвидше має відпускати творчу одиницю в мистецький простір, орієнтуючи студентів до самостійності у роботі над звуком. І вбачав закономірність художнього розвитку виконавців у тому, що подібність, одноманістність притаманна більш низькому ступеню, тоді як своєрідність, індивідуальність створення звукової картини можлива на вищих. [34, 66].

Втілення настанов Г.Нейгауза є актуальним і донині, тому вважаємо за доцільне спиратися на його рекомендації під час дотримання даного

педагогічного принципу. Вони стосуються наступних орієнтирів у музично-слуховому виконавстві. Майбутні учителі музики в процесі інструментального навчання мають узгоджувати дії рухового апарату (робота над технікою) з вимогами слуху та відшукувати поєднання та співвідношення тембрів звуків різної сили, тривалості, іншими сегментами виразності у реальній роботі над твором. Педагог пропонував вивчати нотний запис твору в цілому задля створення цілісного враження, цілісного образу. Водночас, студенти мають розкласти твір на його складові частини, вивчаючи деталі гармонічної структури, окремо простежуючи головні елементи – мелодичну лінію, метро-ритмічні характеристики тощо.

Також значущим є вказівки щодо спрямування особливої уваги на рішучих «поворотах-віхах» - ключових переходах вибудовування-відтворення структури музичного твору. Педагог зазначає, що в процесі такої діяльності «учню відкриваються дивовижні речі, красоти, що неможливо розпізнати одразу, якими насичені твори великих композиторів. Окрім того, він (учень) починає розуміти, що твір, прекрасний в цілому, прекрасний в кожній своїй деталі, що кожна «подробиця» має смисл, логіку, виразність, оскільки вона є органічною частиною цілого» [34, 27].

Студенти мають виконувати завдання, вирішення яких буде розвивати розум, руховий апарат і напрацьовувати свою «дієву робочу» енергію. Технічне опанування твору надає впевненості виконавцю, а одним з показників музичної зрілості є майстерність саме у роботі, самостійній діяльності під час розучування твору. Така зрілість проявляється здатністю не витратити час впусту, а підключаючи цілеспрямованість і увагу, які у сукупності допомагають досягти ефективності результатів. Натомість, пасивність, інертність сприяють розтягуванню термінів оволодіння твором, що неминуче послаблює інтерес до нього і таке навчання майже зводиться до нуля [34, 13].

Таким чином, спрямовуючи свою навчальну діяльність на музично-слухове виконавство, майбутній учитель музики напрацьовує власну систему

засобів виразності, проникаючи у ідею, задум, образну структуру музичного твору, свідомо втілює виконавську інтерпретацію. Відомим є той факт, що специфіку проявів загального колориту звукової картини втілює саме посилення або послаблення тембрової сторони звучання, яка поглинає індивідуальність окремих звуків, сполучаючи їх під час сприйняття в тембральну цілісність, набуваючи деякої ілюзорності. Тому процеси темброутворення, визначені композитором у нотному тексті, багато в чому регулюються виконавськими засобами виразності студента, серед яких провідними є динаміка, агогіка, артикуляція, що підтверджує важливість спрямованості на музично-слухове виконавство.

Майбутній учитель музики в процесі інструментального навчання пізнає себе, власні можливості, а також пристосовує свої сили до вимог навчальної діяльності, формуючи у себе якості, яких йому не вистачає. Про необхідність формування загальних і спеціальних здібностей в єдності неодноразово промовляв С.Савшинський, розглядаючи їх крізь виконавську діяльність студентів, відповідно розмежовуючи художні (емоційність, змістовність, артистизм), технічні (розвиток віртуозності, точності виконання) та естетичні (темброва забарвленість, нюансування) здібності. Педагог відзначає важливість досягнення студентом високого рівня творчих і професійних можливостей, прослідковуючи в процесі його навчання вміння бути уважним та зібраним, спрямованим на пошук художнього образу твору, який розучується і реалізацію його за допомогою певних виконавських прийомів. «Це напружена розумова і емоційно-вольова діяльність та пристрасне, захоплене відношення до вивчення та виконання музичних творів» (С.Савшинський) [53, 36].

Отже, спрямованість навчальної діяльності на музично-слухове виконавство зумовлює розвиток свідомої координації м'язових відчуттів, що виявляється через уміння правильно уявляти (передчути, почути наперед внутрішнім слухом) та оцінювати реальне звучання інструменту. Точність і правильність звуковидобування залежатиме від ступеня розвиненості і



натренованості м'язового відчуття і м'язової пам'яті, оскільки не лише вслухання, а й розуміння рухів м'язів, їх контроль є базою навчання. Музично-слухове виконавство спрямовує майбутнього учителя музики на загострення уваги в процесі звуковидобування шляхом повторів, які з часом автоматизуються, що в свою чергу, інтегрує слухові, м'язові та вібраційні відчуття, задіяні під час слухового самоконтролю.

Слідування попереднім принципам закономірно призводять до обґрунтування принципу *емоційно-регулятивної насиченості навчально-виконавського процесу*, сутність якого полягає у вибірковості взаємодії студента з оточуючим середовищем, спрямованістю і підтриманням оптимальної інтенсивності емоційного забарвлення. Як констатують результати багаточислених експериментів Б.Теплова, здатність до співпереживання музиці, емоційна ідентифікація (механізм емпатії), що передбачає достатньо тонке, диференційоване сприйняття, «слухання» музики – є однією з перших ознак музичності, і складає її центр. А враховуючи те, що в найбільш прямому і безпосередньому сенсі змістом музики є почуття, емоції та настрої, - музичне переживання за своєю сутністю є емоційним переживанням [65, 37]. Тому так важливо триматися принципу емоційно-регулятивної насиченості під час формування тембрального слуху в процесі інструментального навчання.

Розглядаючи даний принцип необхідно уточнити, що музична емпатійність «матеріалізує» реакції майбутнього учителя музики на інтонацію, синхронізує їх, наслідуючи (відображаючи) розвитку музично-художнього образу або системи образів, тобто цілісній музичній драматургії. Поділяючи думки Г.Стоянової, виокремимо деякі позиції висновків з її доповіді щодо інтонаційної теорії «Людина ідентифікується емоційно тільки з пізнаними і образно близькими інтонаціями...музичність не безособова, оскільки немає абстрактної музикальності, вона завжди особистіста, унікальна і раціонально забарвлена» [60, 87]. Ці позиції є вагомими саме для формування тембрального слуху, оскільки емоційно-регуляційна насиченість допомагає

співналаштовувати досвід студента з його емоційною сферою, мобілізувати енергетичні ресурси організму, уможливаючи коригування і підтримання позитивних емоцій у навчально-виконавському процесі, котрі потребують повторного відтворення і узгодженості.

Позитивні емоції у своїй більшості є короткотривалими станами, тому вимагають цілковито особливого збігу обставин для того, щоб радісний підйом, натхнення, окрилюючий ентузіазм підтримувалися у майбутніх учителів музики на високому рівні тривалий час. Згідно цього, збільшення емоційності в «музичних одиницях» студентом супроводжуватиметься зсувами її інтелектуальної інформативності, особистісної змістовності та значущості, що сприятиме глибині засвоєння й опанування певного музичного матеріалу та збереженню стійкості уваги студента.

Засобами передавання емоційної насиченості музичної мови, а саме її провідного елемента – інтонації, вбачаємо різні модифікації виконання тривалостей, їх інтенсивність, висоту, послідовність. До більш складних одиниць транслявання майбутніми учителями музики своєї емоційності в процесі виконавської діяльності відносимо музичні фрази, характеристики дихання, які виконують конститутивну, кульмінативну (видільну) та делімітативну (розмежовуючу) функції і відповідно ті засоби, що утворюють опозиції музичної мови або музичних образів, ідей, тез (типи музичних наголосів: їх інтенсивність, квантифікація; інгерентність, емерджентність, аддитивність, синергізм фразових інтонацій; створення вторинних предикативних значень та ін.), наявність опорних елементів, які є показниками емоційності.

Своєчасним є підкреслення того, що емоційно-регулятивне насичення безпосередньо відображається на фізіологічному рівні, власне між сприйняттям «хвилюючої події» (концерт, індивідуальне заняття, виконання твору самостійно) і її емоційним переживанням має місце явище тілесного прояву. Усвідомлення студентом змін, що він спростерігає в своєму тілі, переналаштовує його психіку на відповідний характер емоційного

відреагування. Таким чином, акт сприйняття майбутнім учителем музики творів мистецтва, комунікації з викладачем, обумовлює фізіологічні реакції в організмі, які передують виникненню емоційних образів і власне емоцій.

Перефразовуючи вислів В.Нікітіна фіксуємо, що «справжні емоції» захоплюють, пронизуючи нас. «Ми не можемо припинити їх дію до тих пір, поки вони самі себе не вичерпають. Те, що викликає афект, явище чи об'єкт, сприймається нами як справжні, значущі для нашого існування, реалії. Вони переконливі і нав'язливі, бо фізіологічні» [35, 16]. У цьому контексті актуальними постає спостереження В.Смирнова, яке полягає у наступному: «великого значення набуває не пригнічення негативних емоцій, а вміння не дозволяти їм виникнути в певній ситуації» [57, 125], а причин для виникнення таких ситуацій в процесі інструментального навчання є велика множина. Отже, емоційна насиченість навчально-виконавського процесу обов'язково має підлягати контролю зі сторони майбутнього вчителя музики, що доводить важливість її діалектичної складової – регулятивної.

Навчально-виконавський процес передбачає наявність у майбутнього учителя музики потреби в усвідомленій вибірковості щодо інструментального навчання, яка реалізується шляхом попереднього відбору важливих умовних подразників, а отже, впливає на зменшення появи елементів стихійності, випадковості позитивних результатів. Студент має обрати з усіх можливих подразників лише ті, які на його думку володіють найбільшим значенням. Тобто, з появою усвідомленої потреби у формуванні тембрального слуху виникає мотиваційне збудження, яке пригнічує інші мотивації і спрямовує поведінку майбутнього учителя музики на досягнення корисного результату. Досліджуючи фізіологію сенсорних систем, В.Смирнов звертає увагу на те, що «Мотивації формують цілеспрямовану діяльність і визначають її загальну стратегію. Кожен конкретний акт є кроком до задоволення мотивації, тобто вирішує певну проміжну задачу і мету» [57, 149].

Сутнісним постає той факт, що емоції, які супроводжують і упорядковують потреби, мають визначальну дію. Не сила збудження, яка

притаманна різнополярним емоційним проявам студентів, а здатність накопичувати та сумувати їх перетворює дану діяльність на домінуючу. Найчастіше, позитивні емоції можуть значно підвищувати, а негативні – знижувати працездатність майбутнього вчителя музики. Підтвердження цього феномена знаходимо у науковій роботі Н.Бехтьонової, яка зазначає, що «під час емоційного перезбудження творчі здібності мозку катастрофічно зменшуються. Емоційний стрес призводить до емоційної тупості, ступору, мисленнєві процеси також уповільнюються» [7].

Таким чином, емоційна насиченість навчально-виконавського процесу забезпечуватиме яскравість реакцій майбутніх учителів музики, вноситиме емоційний динамізм, а регулятивна складова визначатиме їх тривалість, глибину та насиченість, забезпечуючи оптимальну інтенсивність протікання процесу формування тембрального слуху.

Переходячи до підтвердження важливості такого принципу як *рефлексивність мистецького навчання*, маємо засвідчити, що його сутність являє собою направленість свідомості майбутнього учителя музики «на самого себе» - на професійні якості і види діяльності, інтереси, потреби, переваги – і звернення до змісту і процесу музичної освіти. Як відомо, в процесі інструментального навчання студент виявляє протиріччя між знаннями щодо шляхів вирішення різнопланових завдань музичної освіти, якими він володіє (розвиток музичних здібностей, формування умінь, навичок) і реальними результатами практики. Саме віднаходження подібного роду протиріч закладає початок і стає рухомою силою подальшої професійної рефлексії майбутніх учителів музики. Завдяки оволодінню рефлексії виникає потреба до пошуку нових знань, провідними логічними ланками якої, за думкою Е.Абдулліна, є «первинний самоаналіз, конструювання програми розвитку (саморозвитку), реалізація програми, узагальнюючий самоаналіз» [1, 53-54].

У галузі мистецької педагогіки О.Рудницька вбачає рефлексивну діяльність студентів у способах самовиховання («САМОВзаємодії»), які мають протилежні орієнтири, а саме у репродуктивному (добровільне слідування

готовому еталону, шаблону) та продуктивному (самостійне формування моделі поведінки і її удосконалення) методах. Сутність рефлексивних процесів вчена трактує з позиції різниці при зіставленні мотиваційних моделей в процесах виховання і самовиховання, відмічаючи, що виховання є більш подібним до навчання, коли постає необхідність засвоїти знання і застосувати їх в конкретній ситуації, натомість, самовиховання передбачає вживання знань і у нових обставинах. Вчена підкреслює узгодженість мотиваційного ядра майбутнього вчителя музики зі сприйняттям, осмисленням, закріпленням та застосуванням ним знань про певні правила, норми поведінки [51, 160].

Таким чином, спрямованість майбутнього учителя музики до рефлексії постає в певному сенсі містком до розуміння власної поведінки і уможливорює здійснювати вільний вибір в процесі інструментального навчання і, водночас, спричиняє закономірні зрушення в особистісній сфері студента, що дозволяє удосконалювати себе. Підтвердження даного факту знаходимо у думках А.Козир, яка пропонує розгадати таємницю творчої взаємодії засобами рефлексії, секрет якої міститься у спробах майбутнього вчителя музики побачити себе очима інших. Такі рефлексивні акти є незамінними у коригуванні творчої діяльності, оскільки допомагають виявляти та аналізувати причини відхилень, непостійності, відсутності стабільності в музичному навчанні. Оцінюючи власну виконавську діяльність, студент має можливість фіксувати результати професійного розвитку, прогнозуючи подальші його етапи та плануючи підвищення рівнів результативності, що дозволяє швидко реагувати та пристосовуватися до усіляких змін [21].

Рефлексія також допомагає відслідковувати об'єм засвоєного змісту, заглиблюватися у художні образи музичних творів, опановуючи їх цінності, виокремлювати смислові сутності, перевіряти якість свого засвоєння, і визначатися чи потрібно удосконалювати власну діяльність згідно рефлексивній переробці. Таким чином, утворюється певне циклічне коло з рефлексивних актів-етапів, яке охоплює: планування задуму, саме інструментальне навчання, відстеження отриманого результату (контроль),

діагностування наявних недоліків, усвідомлення їх і відповідне прийняття рішення, формування корекційних дій і знов повернення до інструментального навчання.

Для здійснення мистецької рефлексії через спостереження та усвідомлення власних інтелектуальних дій, переживання себе самого, певних емоційних станів або способів їх виявлення, які можуть охоплювати мотиваційну та емоційну сферу (переживання, спогади і музично-слухові уявлення), А.Козир [22] пропонує задіювати методи, що сприятимуть професійному зростанню, серед яких провідними є перевірка з подальшим усвідомленням самостійно підготовлених блоків завдань, створення рекомендацій відносно опанування новими знаннями, аналіз джерел отримання як основної, так і додаткової інформації, практичний показ інструментальних прийомів та ін.

Іншими поглядами щодо мистецької рефлексії вирізняється В.Орлов, який розуміє її способом світопізнання, реалізуючись засобами віднаходження смислу та сутності мистецьких творів [39]. І.Зязюн переконує в своїй роботі, що рефлексія допомагає пробуджувати творчу активність педагога, яка є провідним індикатором у процесі становлення педагогічної майстерності. Завдяки рефлексивним діям уможлиблюється напрацювання оптимальних алгоритмів педагогічної роботи і результатом постає підвищення її якості [43]. Доцільно зазначити, що думки науковців мають спільне ядро, не зважаючи на зовнішні відмінності у баченні ролі чи способів здійснення рефлексивних процесів, його сутність криється в тому, що рефлексія є необхідною та повчальною як для викладача, так і для учня, як для початківця, так і для майстра.

Доцільним буде підкреслити, що даний принцип вказує на необхідність формування навичок рефлексивного аналізу для того, щоб майбутній вчитель музики міг використовувати його як інструмент професійного розвитку. Такий механізм може орієнтуватися на виконання учбових завдань, які передбачають подолання труднощів засобами привчання студентів бачити змістовну сторону

педагогічного факту та налаштовувати його на проміжний контроль. Це робить можливим аналізувати свої знання, знаходити зв'язки з попередніми знаннями і шляхом самоаналізу керувати собою, організовуючи контроль своїх учбових дій. Це означає, що мистецька рефлексія не є константним явищем, а її ознаками виступають динамічність та прогресивність в процесі оволодіння інструментальним виконавством, тож вона постає маркером і характеристикою саморозвитку студентів факультетів мистецтв, функціонально виконуючи роль умови та способу як професійного, так і особистісного зростання.

Водночас, супутнім фактором є позиція викладача, згідно якої він має відмовитися від ролі «експерта», «судді», а організувати роботу таким чином, щоб студент самостійно оцінював свої знання та виконавські дії. Варто зазначити, що будь-яка рефлексія передбачає і появу сумнівів у собі, своїй позиції, можливостях, котрі можуть призвести до певної пасивності, бездіяльності та зневірення або навпаки, до оптимістичних результатів, спонукаючи майбутніх учителів музики до активних дій, подолання себе і обставин, пошуку і реалізації способів самоствердження. Тож, рефлексивні процеси можуть носити стихійний (спонтанний) характер або бути спеціально організованими і керованими.

Засвідчення даного твердження знаходимо у дослідженні І.Парфентьєвої, яка розглядає рефлексію майбутнього вчителя музики як «соціально зумовлений психічний процес, що виконує саморегуляцію особистості у фаховому розвитку та передбачає самоспрямованість її свідомості на власні переживання творів мистецтва, які виникають на основі чуттєвого пізнання і дозволяють управляти особистісними цінностями». Також важливим у даній роботі є зазначення такої якості як наявність дієвого стану емоційної готовності до пошуково-перетворювальної та продуктивної діяльності вчителя музики у нестандартних ситуаціях [42].

Схожі позиції відображаються у теоретико-методичній роботі О.Новікової, яка тлумачить дефініцію «творча рефлексія» як «переосмислення

проблемної ситуації, знань, мисленнєвих стереотипів у процесі рішення задачі» [37, 159]. Цікавим є метод задіяння творчої рефлексії «Шести капелюхів» як механізму «латерального мислення», наведений автором, що дозволяє відокремлювати логіку від емоцій, бажане від дійсного, фантазії «найчистішої води» від «голих» фактів і реальних планів на майбутнє. Кожен з капелюхів символізує тип мислення і означає: білий (збір інформації, фактів); червоний (вираження емоцій, почуттів, інтуїція), жовтий (знаходження сильних сторін, позитива); чорний (знаходження слабких сторін, недоліків); зелений (знаходження можливостей, альтернатив, чогось нового і цікавого-творчий пошук); синій (цілі, аналіз процесу мислення, рефлексія, висновки) [37, 159].

Отже, обгрунтовані принципи підводять до останнього з них, який є квінтесенцією і акмеологічним центром усього навчання майбутніх учителів музики, а саме до *творчого самовдосконалення навчально-виконавської діяльності*. Як резонно стверджує Л.Баренбойм, «у виконавському мистецтві творчу фантазію зможе виявити той, хто володіє найбільшим музичним досвідом, більше знає різнохарактерної музики, розучував велику кількість музичних творів» [6, 6]. Тож самовдосконалення є частиною самоактуалізації як руху до повного пізнання себе, творення себе, набуття внутрішнього досвіду в самоосягненні.

Асимілювання останніх двох принципів, коли студент грамотно організовує свій вільний час, сприяє засвоєнню нових джерел зворотньої інформації щодо процесу інструментального навчання. До їх числа відноситься особистісний досвід творчої діяльності, спілкування з компетентними людьми, міжособистісне спілкування майбутніх учителів музики, засноване на інтересах в одному і тому ж виді діяльності. Саме теорія і практика визначає ряд найбільш ефективних методів, що сприяють формуванню у студентів почуттів, відношень, суджень, оцінок, практичних дій.

Однією з форм творчого самовдосконалення є концертна діяльність.



Безумовно, підготовка до концертів потребує великої і напруженої роботи, однак успіх творчого процесу приносить радість і задоволення не лише глядачам, але й учасникам концертів. Для кожного студента-виконавця це, перш за все, невичерпні можливості створення ситуації успіху і шлях до самоудосконалення навчально-виконавської діяльності, яка благодатно відбивається не лише на творчому зростанні, а й на укріпленні особистісної гідності майбутніх учителів музики, не виключаючи навіть здоров'язберігаючий фактор, оскільки обов'язкове «отримання» позитивних емоцій має катарсичний вплив.

Потреба студента-музиканта як артистичної натури у вільному виконавсько-творчому самовираженні, самоствердженні криється у свідомому бажанні проявити свій індивідуально-особистісний досвід вже наявних професійних умінь і навичок, в той же час це має бути не обов'язкова виконавська учбова діяльність, що передбачає отримання балів, супроводжуваний оцінно-екзаменаційний стрес і примушення, а повна протилежність цьому, - вільна для творчої ініціативи, творчого вибору і особистісних переваг кожного студента (свобода творчої індивідуальності і творчого спілкування) виконавська практика, що являє собою багатий резерв розвитку професійно-особистісних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Резонуючи з висловом В.Петрушина, а саме «у своїй творчості художник виражає не лише свої власні настрої і думки в тих нормах художньої мови, які він застає. Хоче він того або ні, але він виражає й світовідчуття людей тієї епохи, в якій живе і творить» [46, 37], відзначимо, що при дотриманні цього принципу важливим є використовувати вплив колективного творчого фактору і міжособистісних студентських відношень для активізації музично-виконавської практики, яка орієнтована на самовдосконалення. Розвиток індивідуально-особистісних якостей студента, процес його професійної підготовки здійснюватиметься ефективніше в атмосфері вільної творчості на базі колективної співтворчості.

Студентському колективу майбутніх педагогів-музикантів притаманна більша рухливість міжособистісних відношень, тому швидкого розповсюдження набуває явище, яке можна назвати «виконавським резонансом», «творчим афішуванням і рекламою». Успішні виступи одних студентів «заражають» своїм прикладом інших, залучаючи у вільну музично-виконавську практику все більшу кількість учасників. Така «ланцюгова» реакція і масовий характер залученості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у творчий процес виконавства можливі лише на базі загального навчально-професійного інтересу за умови вільного вибору та добровільної участі.

Відмітимо також, що цей принцип пов'язаний з проявами внутрішньої активності майбутніх учителів музики, музично-творчими резервами, максимальним їх використанням для підвищення самостійності в процесі навчально-виконавської діяльності. Відомий психолог О.Бодальов, окреслив цей феномен як потребу і здатність особистості до саморозвитку та саморуку, підкреслюючи, що для розвиненої творчої особистості характерною є активність, що містить у собі прагнення реалізуватися, свідомо перетворювати ідеали людства у глибоко особистісні ціннісні орієнтації та переконання. Демермінантою внутрішньої психічної активності визначаються характер психічного розвитку, який виявляє себе у саморозвитку, самодіяльності та самовдосконаленні [8].

Інші шляхи до самовдосконалення навчально-виконавської діяльності полягають у традиційних формах підвищення кваліфікації (ознайомлення з інноваційними технологіями, науковими дослідженнями в музичній галузі та суміжних науках, виступи на конференціях різного масштабу та рівня та ін.) та можливій перепідготовці спеціалістів (отриманні додаткової освіти) у закладах вищої освіти або на курсах, які є тимчасовим етапом формування професійної компетентності, художньої самоосвіти студента факультету мистецтв, вони являють собою процес безперервної та цілеспрямованої самоосвіти, що гарантує стабільне формування його професійної

компетентності.

Постає питання про акмеологічне ставлення у даному принципі, який передбачає погляд на людину як цілісний феномен і досліджує причини його саморуху до вищих досягнень. З позиції акмеологічного ракурсу майбутній вчитель музики має більш глибоко проникати у зміст, форму музичних творів, осягати внутрішній світ композиторів, враховуючи стилістичний підхід. Наведемо вислів Я.Мільштейна щодо самостійного удосконалення виконавської майстерності. Викладач зазначав, композиційні побудови мають отримувати обов'язкове смислове трактування, розкриваючи різні сфери мисленнєвої діяльності людини, а також індивідуально-творчі ідеї композиторів в їх музичній творчості «розуміння індивідуальних стилістичних рис композитора – ось що необхідно, перш за все, виконавцю. Кожен стиль, кожен рід виконаних творів виконавець має усвідомлювати, відчувати точно і глибоко в індивідуальному виді» [29, 6]. Це підкреслює важливість творчого самовдосконалення навчально-виконавської діяльності майбутніх вчителів музики.

Дослідниця діяльності вчителів музичного мистецтва з позиції акмеологічного підходу, А. Козир, зазначає, що цей підхід сприяє визначати умови максимального прояву особистісного потенціалу та творчої самореалізації у фаховій підготовці. Також автор наголошує, що даний процес має включати в себе: взаємозв'язок особистісно-психологічних та професійно-педагогічних якостей, загальних і фахових знань та вмінь, сплав яких допомагає сформуванню професійну готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до продуктивної діяльності з учнями [22, 12].

Таким чином, вищеобґрунтовані принципи складають фундамент в процесі формування тембрового слуху майбутніх учителів музики в інструментальному навчанні, а їх дотримання забезпечуватиме ефективність цього тривалого і складного процесу.

Виходячі з вищезазначеного нами визначенні критерії та показники компонентної структури формування тембрового слуху майбутніх учителів

музики. Критерієм пізнавально-інформаційного компоненту визначено рівень музичної ерудиції, що охоплює накопичення музикознавчих та методичних знань студентів, розвиток темброво-слухових умінь та активізацію музичного мислення. Показниками означеного критерію визначено: змістовність і переконливість аналізу інструментальних творів; обізнаність у жанрових і стильових особливостях інструментальних творів, що виконуються; системність і гнучкість знань щодо історико-теоретичних основ інструментального виконавства.

Критерієм когнітивно-операційного компоненту визначено обізнаність студентів у засобах музичної виразності, наявність елементарних відомостей з ансамблевого виконання, що свідчить про міру сформованості знань щодо інструментального мистецтва і бажання їх розширювати. Показниками означеного критерію визначено: вияв бажання студентів до розучування нового репертуару, уважне слухання пояснень щодо змісту і побудови художніх образів музичних творів; наявність елементарних відомостей щодо виражальних тембрових засобів та особливостей ансамблевого виконання; схильність до асоціювання художніх образів творів.

Критерієм оцінно-емпатійного компоненту визначено ступінь здатності майбутніх учителів музики до оцінки емпатійно-вольового стану у виконавській діяльності. Показниками оцінно-емпатійного компоненту охоплено: вияв емоційної захопленості процесом усвідомлення та виконання творів інструментальної музики; здатність до рефлексивного аналізу та саморегуляції педагогічних ситуацій; уміння контролювати себе у процесі власних мистецьких та педагогічних дій.

Критерієм результативно-діяльнісного компоненту визначено міру орієнтації студентів факультетів мистецтв на діялісно-творчу самореалізацію у практичній діяльності. Показники охоплюють: потребу в рефлексійній усвідомленості фахової діяльності; творчі вияви студентів у процесі вивчення інструментальних творів; уміння критично оцінювати результати власної виконавської діяльності (таблиця 2.1).

**Критерії та показники сформованості тембрового слуху майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментального навчання**

| <i>Компонент: Пізнавально-інформаційний</i>  |   |
|--|---|
| Критерії   | Показники   |
| <i>Рівень музичної ерудиції, що охоплює накопичення музикознавчих та методичних знань студентів, розвиток темброво-слухових умінь та активізації музичного мислення</i>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Змістовність і переконливість аналізу інструментальних творів;</li> <li>2. Обізнаність у жанрових і стильових особливостях інструментальних творів, що виконуються;</li> <li>3. Системність і гнучкість знань щодо історико-теоретичних основ інструментального виконавства.</li> </ol>   |
| <i>Компонент: Когнітивно-операційний</i>   |   |
| Критерії   | Показники   |
| <i>Ступінь обізнаності студентів у засобах музичної виразності, наявність елементарних відомостей з ансамблевого виконання, що свідчить про міру сформованості знань щодо інструментального мистецтва і бажання їх розширювати</i> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вияв бажання студентів до розучування нового репертуару, уважне слухання пояснень щодо змісту і побудови художніх образів музичних творів;</li> <li>2. Наявність елементарних відомостей щодо виражальних тембрових засобів та особливостей ансамблевого виконання;</li> <li>3. Схильність до асоціювання художніх образів творів.</li> </ol> |
| <i>Компонент: Оцінно-емпатійний</i>  |   |
| Критерії   | Показники   |

|  |  |
|--|--|
| <p><i>Ступінь здатності майбутніх учителів музики до оцінки емпатійно-вольового стану у виконавській діяльності</i></p>  | <p>1. Вияв емоційної захопленості процесом усвідомлення та виконання творів інструментальної музики;<br/>2. Здатність до рефлексивного аналізу та саморегуляції педагогічних ситуацій;<br/>3. Уміння контролювати себе у процесі власних мистецьких та педагогічних дій.</p> |
| <p><i>Компонент: Результативно-діяльнісний</i></p>   |  |
| <p><b>Критерії</b></p>   | <p><b>Показники</b></p>  |
| <p><i>Міра орієнтації студентів факультетів мистецтв на діяльнісно-творчу самореалізацію у практичній діяльності</i></p> | <p>1. Потреба в рефлексійній усвідомленості фахової діяльності;<br/>2. Творчі вияви студентів у процесі вивчення інструментальних творів;<br/>3. Уміння критично оцінювати результати власної виконавської діяльності</p>  |

## **2.2. Педагогічні умови та методика формування тембрового слуху майбутніх учителів музичного мистецтва**

Концепція розвитку факультетів мистецтв педагогічних університетів несе в собі значне навантаження гуманізації мистецької освіти, оскільки основною метою досягнення всіх інноваційних перетворень у вищому навчальному закладі є найбільш повне розкриття творчих можливостей особистості. Для того, щоб вибудувати концепцію ефективного формування тембрового слуху майбутніх учителів музичного мистецтва маємо обґрунтувати педагогічні умови, сприятливі для організації процесу інструментального навчання, враховуючи спрямованість на різні важливі аспекти і, водночас, цілісність їх застосування.

Здебільшого, при розгляді педагогічних умов як сукупності заходів педагогічного впливу передбачають трактування обставин і можливостей

матеріально-просторового середовища, котрі піддаються конструюванню, є відтворюваними і спрямованими на вирішення окресленої проблеми. Так, у роботах О.Бехтьонової педагогічні умови розглядаються з позиції якісної характеристики важливих факторів, процесів і явищ навчального середовища, що відображає основні вимоги до організації діяльності [7]. Схожі думки висловлені у працях О.Віханського, В.Кокорєва, О.Наумова [9], які витлумачують дане поняття як сукупність об'єктивних можливостей, обставин педагогічного процесу, котрі цілеспрямовано створюються і реалізуються у навчальному середовищі для забезпечення вирішення намічених педагогічних завдань; як комплекс заходів, що сприяє підвищенню ефективності даного процесу [9]. Його метою є сутнісні характеристики запланованого результату, в нашому дослідженні – це формування тембрального слуху, а особливості навчального середовища, в свою чергу, зумовлені вибором адекватних психолого-педагогічних умов. Отже, умови включають комплекс заходів, який охоплює зміст, технологію, методику і організаційні форми навчання і виховання.

Поділяючи думку Є.Ганіна щодо створення специфічних умов в освітній практиці, зазначимо, що даний процес обумовлений психологічними і педагогічними аспектами, де перший з них направлений на дослідження внутрішньої структури особистості студента, а інший, беручи за основу цей зміст, надбудовує і сполучає його з факторами і механізмами, які гарантують бажаний розвиток і ефективність педагогічних впливів у процесі формування тембрального слуху майбутніх учителів музики.

Спираючись на поширену у науково-методичній літературі класифікацію основних груп педагогічних умов, серед яких інформаційні, технологічні і особистісні, виокремлюємо наступні педагогічні умови, що у своїй єдності забезпечуватимуть цілісність педагогічного процесу, особистісний розвиток майбутнього учителя музики і сполучатимуть всі елементи організаційних форм навчання. Таким чином, утворюється тимчасова «педагогічна капсула», яка на ранніх етапах потребує зовнішньої

підтримки для акумулювання особистісних сил і «визрівання», набуття форми, а на заключних – є самодостатньою формоутворюючою одиницею. Отже, змістом специфічних педагогічних умов постають позиції для ефективного протікання процесу формування тембрального слуху майбутніх учителів музики в процесі інструментального навчання.

Зважаючи на те, що саме педагог здійснює визначний вплив на студента, виділяємо таку педагогічну умову як *створення позитивного навчально-виконавського середовища*. Втілення даної умови базується на повазі до особистості майбутнього вчителя музики, двосторонній довірі й готовності педагога отримувати задоволення від занять самому, навчаючи цьому студента, легко переключатися з одного виду роботи на інший, імпровізувати в залежності від обставин, уміти відмовлятися від запланованого на користь пропозицій від студента без труднощів, заохочуючи його ініціативу.

Корисним буде зазначити, що недотримання цього базового елемента, у таких випадках, коли викладач удає свою захопленість навчальним процесом, студент «зчитує» незриму установку і присутність фальші у взаємовідносинах, що унеможливорює плідність, результативність такої співпраці й співтворчості, оскільки втрачається найголовніше – повага і інтерес студента до особистості викладача, а отже і запускається гальмівна функція. Тому, стрижневою позицією педагогічної умови має стати наявність беззаперечної довіри, «загального розкріпачення», яке виявляється у тілесній (відсутності зайвої м'язової скрутності), психологічній (відчуття комфортності, зручності у присутності педагога, усвідомлення достатності своєї підготовки та ін.) і творчій свободі, що утворює сприятливий психологічний мікроклімат в процесі інструментального навчання. Вкрай руйнівним фактором є констатація чи поява м'язової скрутності у майбутнього учителя музики, особливо у навчально-виконавській діяльності, оскільки, згідно В.Нікітіну, «м'язова напруга свідчить про наявність несвідомого контролю зі сторони психіки над утриманням невідреагованих афектів» [35, 179].

Лише позитивне навчально-виконавське середовище житиме



екологічні взаємовідносини, покращуватиме фізичне і психічне здоров'я, створюватиме такий інтелектуально-емоційний фон, що впливатиме на актуалізацію творчого потенціалу студента, сприяючи появі натхнення у майбутній професійній діяльності, знижуючи несприятливий вплив зовнішніх чинників у напрацюванні механізму протидії ньому. Інтерес до виконання запропонованих викладачем видів роботи у поєднанні з радістю складатиме мотиваційну основу, зважаючи на те, що «радість виникає спонтанно, коли людина досягає певної мети, домагається якого-небудь важливого для себе результату» [26, 155]. Такі хвилюючі реакції, емоційно наповнені сплески, пережиті з викладачем, додають новизни, забезпечують більш тривалу працездатність майбутньому учителю музики, оскільки нетривалі емоційні стани підтримують оптимальну динаміку позитивних емоцій і, змінюючи їх інтенсивність, упереджують від одноманітності у навчанні.

Панування позитивної атмосфери у навчально-виконавському середовищі гарантуватиме духовну гармонію, співдружність викладача зі студентом на основі ціннісно-орієнтаційної єдності, співтовариства, взаємоповаги. Лише за цієї умови можливо планувати і досягати небувалих височінь, на які спроможний майбутній учитель музики. Як стверджує Г.Ципін, «завдання педагога не в тому, щоб досягти якогось розвиваючого ефекту, а в тому, щоб цей ефект був максимально високим» [66, 4]. Відтак, викладач має бути сповненим доброзичливості, активним у бажанні навчити і допомогти, вірити в сили і позитивно дивитися на розвиток потенційних можливостей студента, дещо підносячи його.

Маємо підкреслити, що поважливе відношення педагога до особистості майбутнього вчителя музики забезпечуватиме готовність останнього до співпраці, що виявляється як творче партнерство, підсилює його моральну стійкість і позитивну соціалізацію. Про соціальність поведінки з боку викладача орієнтована на діалогічність спілкування, позитивне ставлення до себе і студентів в контексті інструментального навчання, що підвищує працездатність, делегує студентам роль співорганізаторів навчально-

виконавської взаємодії.

Доцільно буде зазначити, що створення позитивного навчально-виконавського середовища є важливою умовою для спонукання до подальшої самоосвіти в сфері професійної діяльності, враховуючи напрацювання адекватної самооцінки в інструментальному виконавстві, примноження впевненості в своїх практичних навичках (слухової концентрації і натренованого спокою під час виконання складних фрагментів музичних творів та ін.).

Про важливість доброзичливої атмосфери на заняттях мистецької спрямованості слушно зауважує Г.Падалка, яка вбачає одним із проявів «досягнення такого характеру спілкування, де учень буде впевненим до кінця, що його дії, художні спроби не стануть висміяними, а висловлювання з приводу мистецтва, навіть і невдалі, не будуть обернені проти нього. Повна і беззаперечна довіра до вчителя, до його мудрості і доброзичливості – запорука досягнення відкритого, зацікавленого ставлення учня до предмету мистецьких занять» [41, 150].

Встановлюючи окреслену педагогічну умову вбачаємо обов'язковим напрацювання викладачем такої звички як підкріплення успіхів майбутніх учителів музики (навіть незначних) промовлянням позитивних коментарів, наданням зауважень щодо практичної діяльності з підкресленням сильних сторін у процесі виконання, а не тільки припрацювання слабких і невдалих. Для того, щоб не образити студента, бажано вказувати на помилки опосередковано, починаючи з проговорення власних ляпсусів чи загальних огріхів. Поступово переходити до конкретики щодо упущень або неточностей у практикуванні майбутнього учителя музики, намагаючись більшою мірою ставити навідні запитання, замість прямих вказівок (у тих ситуаціях, коли це доречно).

Також обов'язковою ланкою дотримання цієї умови є необхідність своєрідної психологічної згоди до співтворчості. Значущості набуває саме внутрішня згода майбутнього вчителя музики до партнерства, до діалогічності

як шляху взаємодії, оскільки саме вона дозволяє швидко і правильно відреагувати на зауваження, дослухатися один до одного, має стати вирішальним моментом у досягненні успіху при формуванні тембрального слуху у процесі інструментального навчання.

Доброзичливе навчально-виконавське середовище можливо сформувати лише тоді, коли загальнолюдські і фахові цінності не тільки є орієнтирами викладача, а і визнані ним, переведені у особистісний світогляд, наповнені внутрішнім смислом, враховуючи духовний досвід. Зрозуміло, що потенційна привабливість професійних занять залежатиме від стилю спілкування педагога, проявів активності в процесі взаємодії (наскільки вони природні, корисні, в якій мірі кінцевий ефект включає в себе елементи ціннісно-орієнтаційної діяльності). Тільки за умови виникнення в такій атмосфері позитивних емоцій студент намагатиметься підсилити, продовжити чи повторити відповідні ситуації, а отже і свідомо збільшувати тривалість інструментальної підготовки, що неодмінно трансформується у набуття якісних характеристик тембрального слуху.

У підтвердження вагомості і переваг дотримання даної педагогічної умови наведемо твердження П.Симонова, згідно якого «за усієї значущості природних задатків і здібностей особистість формується під вирішальним впливом конкретного соціального середовища, де генетично закладене і онтогенетично надбане знаходяться у складних відношеннях взаємозалежності» [55, 26]. Тому терпляче ставлення, дотримання педагогічного такту в процесі роботи з майбутніми учителями музики неодмінно надасть свої результати.

Перебування у позитивному навчально-виконавському середовищі задає поштовх для розвитку нестандартного оригінального творчого мислення, поглиблює евристичний потенціал студентів, закладає емоційну базу навчального процесу, викликає бажання стверджуватися і збагачуватися через творчі спроби, сприяє формуванню активного, свідомого і творчого відношення майбутніх учителів музики до роботи в процесі

інструментального навчання. Навчання реалізовується спільно, у тандемі студента і викладача, хоча більшою мірою знаходиться під навіюванням наставника. Його авторитет, спрямовуюча сила духовного досвіду дозволяє здійснювати навчання коригуючими серіями порад, натяків, наданих у спілкуванні або безпосередній виконавській практиці. Такими обставинами характеризується навчально-виконавське середовище.

Наступною умовою, важливою для формування тембрового слуху виокремлюємо *актуалізацію прагнення студента до особистісного виконавського самовираження*. Ця педагогічна умова є релевантною у світлі світових соціально-культурних тенденцій до розповсюдження і популяризації власних практичних умінь, демонстрації інтересів особистості у соціальних мережах, масмедіа, на різноманітних художніх інтернет-платформах, творчих подіях і музичних заходах (івентах), виконавських фестивалів і конкурсах, особливо це відноситься до артистичної сфери, ураховуючи специфіку мистецької діяльності.

Якщо попередня педагогічна умова орієнтується на збереження і підтримку інтересів майбутнього учителя музичного мистецтва, то характерною ознакою другої умови є прояв явища важливого переходу-перетворення від інтересу до потреби і прагнення у особистісному виконавському самовираженні, що вимагає її усвідомлення і проявів вольових зусиль. Розуміння потреби у вираженні власної індивідуальності засобами інструментального виконавства набувають статусу намірів, котрі можуть бути активаторами студента протягом тривалого часу, проявлятися через ініціативність і отримувати певне психічне розрядження, емоційне задоволення або своє природне «розв'язання» лише у спеціально організованій діяльності.

На основі актуалізації прагнення студента до самовираження відбувається його професійне становлення і зростання, включаючи формування і розвиток тембрального слуху, яке здійснюватиметься завдяки механізму підсилення волі, підключення функцій прогнозування в якому,

згідно В.Петрушину, сполучаються прагнення музиканта і уявлення смислу, результату його теперішніх дій у майбутньому. За цих обставин майбутній учитель музики змушений приймати рішення, перемагаючи свої слабкості, недоліки, наполегливо працюючи над їх виправленням, іншими словами тоді, коли студент спроможний «здійснити владу над собою, загальмувати мимовільні імпульси і підсилити ті, які є йому бажаними» [46, 285].

У своєму дослідженні І.Керол наголошує, що «людина має дозволити собі розкритися, розкритися перед собою і іншими людьми. Вона має виражати і пізнавати свої почуття, повинна кожного разу відкривати у собі щось нове», водночас така особистісна актуалізація, зокрема «процес самовираження для багатьох (людей) сполучений з відчуттям сорому. Встановлення контролю над емоціями страху, сорому, ніяковіння і провини – це одне з найскладніших зусиль, яке слід робити людині в її прагненні до самореалізації і радості» [26, 159-161].

Логічно постає питання щодо вирішуючого значення вірогідності задоволення прагнення через особистісне виконавське самовираження. Також супутнім моментом є накопичення нової цінної інформації у процесі самоактуалізації, яка лімітована, і в той же час, каталізована фактором вродженого і накопиченого раніше особистісного досвіду. Тож, усвідомлення потреби у самовираженні свідчатиме про визнання залежності від факторів зовнішнього середовища, суттєвих для саморозвитку, як джерела активності майбутнього учителя музики, спонукання до мети його поведінки в оточуючому світі.

У свою чергу, цілеспрямована поведінка може змінювати ймовірність і тривалість контакту із зовнішнім світом, який здатен задовольнити потребу у творчому самовираженні. Така діяльність сприяє мобілізації виконавських можливостей, збагачуючи студентів відповідними знаннями, додаючи у особистісний професійний арсенал уміння і навички, котрі напрацьовуються лише під час самовираження через інструментальне виконавство.

Саме активність у творчості, на яку звертав увагу К.Станіславський є

провідною якістю діяча мистецтва. Вчений асоціював прояви вольової активності з паливом у машині, зокрема «активність, справжня, продуктивна, цілеспрямована дія – от що найголовніше у творчості...» [59, 42]. Творець знаменитої акторської системи вказував про необхідність появи «хотіння», зумовленого перетворенням бажання, що активно розвивається, і трактував його як внутрішню сміливість досягати мети, тобто внутрішня дія стає стимулом до зовнішньої дії. Проте порив до дії не є самою дією. З огляду на це, лише з того моменту, коли за рішенням слідує виконання, починається практичне здійснення виконавського завдання.

Прагнення студента до особистісного виконавського самовираження виступає через ініціативність, яка є проявом сутнісних особливостей волі, а саме - творчої самостійності і незалежності. Обидві якості передбачаються усвідомлену мотивованість. Майбутній вчитель музики виявляє достатньо енергійності задля донесення особистісного творчого осмислення ідеї, якою б вона не була недосконалою, в очікуванні відгуку зі сторони інших, хоча і розуміє, що оточуючі сприймають лише результат, досягнений його особистісним досвідом, оминаючи попередню роботу.

Палке бажання актуалізуватися також може показуватися у рішучості, впевненості, твердості прийняття певних рішень майбутнього вчителя музики і свідчитиме про певну уяву, про утворення внутрішніх передумов діяти так, а не інакше. Наполегливість є обов'язковою для актуалізації прагнення студента до творчого самовираження, вона передбачає велику активність і залежить від таких чинників як стійке переконання щодо вірності прийнятого рішення і наполегливе прагнення це рішення виконати. Щодо рішучості, то її наявність має сприяти правильній спрямованості свідомості студента, а у поєднанні зі сміливістю – забезпечуватиме зовнішню активність під час виконавського самовираження і досягатиме різних ступенів творчої активності.

Зовсім інший підхід у розумінні досліджуваного феномена і неочікуваний контекст у актуалізації прагнення до самореалізації виявив

К.Роджерс, досліджуючи неврози і психологічні труднощі, пов'язані з ними. Психолог зазначав, що подібні стани і розлади обумовлені перепонами і затримкою прагнення до актуалізації, коли неможливо виразити себе творчо в улюбленому виді діяльності [49]. Тому переважати в процесі інструментальної освіти мають такі орієнтири, за яких майбутній учитель музики, актуалізуючи прагнення до виконавського самовираження, залишається самим собою, дослухається до своїх почуттів, тримаючи тісний контакт з власним екзистенціональним центром, бере на себе відповідальність і здійснює вільний вибір, спираючись на власні творчі сили. Тільки самоактуалізовуватися «по справжньому», а не актуалізувати псевдоуявлення про себе є провідним завданням даної педагогічної умови.

Самовираження створює умови для вивільнення, зняття стресів, самореалізації, досягнення внутрішньої свободи. Як справедливо підкреслює Л.Назарова «працюючи протягом деякого часу тільки з одним звуком, вдається важливе відкриття: всередині одного звуку світ також наповнений і складений, як і весь всесвіт навколо. Чим тонше навчиться людина відчувати світ і звук як частину себе і світу, тим сильніше і глибше будуть розвинені її почуття, а це означає, що вона буде мати більш багатий внутрішній світ. Багатство ж внутрішнього світу при свободі самовираження дозволить безперешкодно обмінюватися цими багатствами з іншими, тим самим примножуючи красу і добро у всесвіті» [33, 133].

Важливо зазначити, що прояв вибіркової спрямованості, виявлення прагнення до виконавського самовираження виникає з потреби вичленувати своє відношення з відношень і видів діяльності іншого роду, сконцентрувати його і об'єктувати. Також це демонструє ступінь готовності майбутнього вчителя до самовідкриття, оскільки студент свідомо підходить до того, над чим він працює, що саме він впускає, закладає у себе, з якою метою, якими способами зможе передати свій внутрішній творчий заряд енергії іншим людям, наскільки намагається покорити і полонити їх, донести смисл, ідеї, виражальні засоби музичного твору до аудиторії. Отже, таке прагнення

спонукає до найвищих рівнів творчого усвідомлення, часткової імпровізації і передбачає вільне володіння ситуацією на основі глибоких знань музичного змісту. У протилежному варіанті, коли майбутній вчитель музики не виявляє бажання заповнити своєю виконавською індивідуальністю, оригінальністю і неповторністю, утворюється дистанція між ним і іншими, що поступово перетворюється на прірву.

Звертаючи увагу на те, що інтерес більшою мірою виявляється у процесі навчально-виконавської діяльності майбутнього учителя музики, тоді як потреба і прагнення до особистісного виконавського самовираження найчастіше задовольняється результатами даної діяльності, фіксуємо, що у будь-якому разі самореалізація студента є процесом самоствердження крізь усвідомлення, самоусвідомлення і саморозвиток, є показником активного включення в соціально значущі процеси, які мають для нього особистісний смисл. У прагненні до самопрезентації майбутні учителі музики показують результати своєї виконавської діяльності і досягнення, тобто відбувається ідентифікація, іншими словами – порівняння себе з іншими і демонстрація власної успішності, власної гідності.

До необхідних педагогічних умов, що має вузькопрофільне забарвлення, відносимо *фахову спрямованість до самоконтролю темброво-слухових уявлень*. Сприймаючи твір мистецтва, ми мимоволі відмічаємо для себе те, що зачіпає нас за живе, що вражає нашу уяву, що викликає в нас найглибші переживання. З особливим інтересом фіксуємо і відстежуємо гру змісту і форми, концептуальні мотиви, деталі композиції, виявляємо у музичному творі елементи напруженого психологічного розвитку, значного згущення емоційної сфери, що може призвести до певної суб'єктивної дії. Для того, щоб студент був спроможним здійснювати вищезазначені аналітичні дії, в той же час інтуїтивно сприймати музичну тканину і вміти її відтворити належним чином, необхідною умовою постає організація процесу напрацювання досвіду слухових уявлень, зокрема темброво-слухових, що вимагає від нього кропіткої і ретельної роботи, підключення активного самоконтролю.



Розглядаючи властивості даної педагогічної умови, маємо вказати на два основні моменти, яких важливо дотримуватися при її створенні. Одним з напрямків є занурення у питання специфіки сприйняття музики (константність темброво-слухових уявлень), а іншим – слуховий контроль в контексті управління звучанням. Обидві сторони є взаємодоповнюючими непростими і багатогранними проявами, які надають глибини і якості в процесі формування тембрального слуху майбутніх учителів музики. В контексті цієї педагогічної умови перед студентом постає завдання напрацювання міцних професійних виконавських навичок, що переплавляються у виконавську техніку і мають базуватися на розвиненому музичному мисленні, незалежно від того, якими є природні дані майбутнього учителя музики. З огляду на це, в процесі інструментального навчання важливо досягати такого рівня підготовки, щоб уявлення про звучання, пов'язане з музичним образом, завжди передувало його відтворенню як еталон.

Адаптуючи до нашої методичної моделі педагогічний досвід з навчання вокалістів Л.Дмитрієва [17], виділимо основні моменти для напрацювання самоконтролю під час формування виконавських навичок майбутнього учителя музики у фаховій майстерності. Педагог пов'язує розвиток внутрішнього слуху на початковому етапі навчання з найбільш природною і легкою формою її прояву – з слуховими уявленнями, які безпосередньо пов'язані із музичним сприйняттям і мають спиратися на реальне звучання, особистісні слухомоторні враження. Все це вимагає від студента напруження слухової уваги, її загострення, отже активно задіюється функція відстеження, яка є пусковою ланкою до напрацювання слухового контролю. Результатом накопичених музичних вражень є утворення різних пластів темброво-слухових уявлень, які у подальшому можуть інтеріоризуватися і набути якості фільтрів, здійснюючи функцію самоконтролю під час самостійного музикування. Отже, кожен музикант-початківець орієнтується на ідеал, який у більшості випадків, превалює у створенні внутрішнього регулюючого образу в якості еталону. Відтак, процес навчання полягає у віднаходженні

звуквидобування (тонкого розвитку м'язових відчуттів), збереженні і уточненні цих навичок, автоматизації, шліфуванні і знаходженні багаточисленних варіантів роботи під пильною увагою зовнішнього і внутрішнього слуху (слухових уявлень), постійного співвідношення реального звучання з темброво-слуховими зразками, досягаючи високого рівня самоконтролю.

Порушуючи феномен музичного слуху, складовою якого є темброво-слухові уявлення, маємо констатувати, що слухові відчуття є не тільки оманливими, а і достатньо нестабільними в залежності від акустики середовища, умов реверберації, тому з цим треба рахуватися, спрямовуючи студентів до самоконтролю. Цікаве спостереження Е.Назайкінського щодо константності звукових характеристик демонструє автоматизацію урахування порівняно широких змін умов сприйняття звуку (гучності, тембру, його джерела). Зокрема, в своїй науковій праці дослідник наводить приклад як «педагог-виконавець, крокуючи по класу в той час, коли його учень грає, «не чує» посилень і послаблень гучності, просвітлень і згущень тембру, які реально утворюються від його переміщення в акустично різні точки класу, проте чує найменші нюанси виконання, які вносить у гру учень» [32, 6]. Також корисним є відстеження вченим змін особливостей сприйняття тембру і гучності звуку від обставин і фону (в тиші концертної зали, у багатоголосному переплетенні оркестрової тканини). Важливим є висновок, що незалежно від складності акустичних умов, людина все ж таки відчуває і прослідковує розгортання динамічного і тембрового плану, пов'язуючи це явище із слухозоровим уявленням. Автор звертає увагу на те, що специфіка музики виявляється лише у музично організованих звукових співзвуччях і послідовностях. З огляду на це, внутрішній музичний слух здатен наділяти художніми якостями навіть виокремлені звуки, ізольовані інтервали і співзвуччя.

Сприйняття фізичних проявів музичних тонів досліджував у своїй праці Л.Дмитрієв, розглядаючи їх тембральні характеристики звучання. Він

відмічає, що музичний тон утворює спектр складних звуків, які сумують коливання різної частоти і сили, виділяючи при цьому основні тони (визначення висоти) і додаткові – обертони (сума звучання коливань яких утворює певний тембр, тобто характер звучання). Педагог, простежуючи суттєві відмінності музичного сприйняття коливань пружного тіла (музичний інструмент), вказує на те, що вони здійснюються одночасно і утворюють звукові хвилі, притаманної лише їм частоти – обертони, які ми сприймаємо як певну окраску звучання, тембр. «Зміни вихідного тембру джерела коливань пов'язані з явищем резонансу дек або трубок, коробок і інших резонаторів в залежності від інструменту» [17, 17]. Це підтверджує важливість ролі безупинного слухового контролю студентом і постійного поповнення музичного тезаурусу темброво-слуховими враженнями, що трансформуються в уявлення, охоплюючи не тільки відтворені звуки, а і попередні знання про них.

Для формування тембрового слуху майбутнього вчителя музики суттєвим є не тільки знання про становлення особливостей тембрального спектру, але і розуміння механізму і місця виникнення цих груп підсилених обертонів. Тому, доцільно буде вказати на явище резонансу, що слугує причиною посилення різних груп обертонів, тобто є основним темброутворюючим механізмом. Резонанс виникає при співпадінні не лише основних тонів, а й обертонів. Його важливою ознакою є те, що при резонансі звучання підсилюється, хоча нової енергії не виникає. У струнних інструментах основним механізмом, змінюючим вихідний тембр струн, слугують деки, що віддають повітряному середовищу ті коливання, які вони отримали від джерела коливань – струн, хоча є не тільки передатчиками, але й трансформаторами тембру вихідного звуку струн [17]. Окрім резонансу важливим при створенні даної педагогічної умови є урахування складного явища вібратто, яке залежить від періодичних змін всіх характеристик звуку: висоти, гучності і тембру, пульсуючих з тією ж частотою. Вібратто є змінами характеру звуку на одній і тій самій висоті, тому його виконання також

потребує зосередженості від студента і самоконтролю.

Відбір виконавських прийомів для звукової реалізації йде шляхом усвідомлення майбутнім учителем музики потрібних зв'язків і уточнення рухів. Створюючи бажане звучання і порівнюючи звуковий результат, студент шукає відповідності між задуманим і отриманим, весь час від спроби до спроби, уточнюючи звучання. Певному звучанню відповідає рухова навичка його відтворення. Чим ширший досвід, тим більше можливостей у майбутнього вчителя музики для втілення музичних образів. У даному процесі велика роль належить системі аналізаторів, які повідомляють про якість отриманого звучання. Має значення розвиток слуху і інших систем контролю, а також накопичення багаточисленних практичних виконавських навичок. У той же час «важливо не саме по собі тонке прослуховування якомога більшої кількості музичних характеристик і їх градацій, а чутливість до впливу кожної з них на вираження художнього змісту» [1, 340-341].

Якщо виконавцю вдалося досягнути потрібного звукового ефекту і результат співпадає із запланованим, - виникають нові вимоги, які диктує реакція публіки, акустика зали і інші моменти, що вносять у виконавські завдання свої корективи. Окрім того, твір ніколи не застигає, але нескінчено заглиблюється, його інтерпретація змінюється і пошук нових засобів виразності ніколи не припиняється, тому постійно задіюється слуховий самоконтроль. «Майстер завжди вчиться, непинно шліфуючи свою техніку, завжди в пошуках нових виконавських завдань. Багатство внутрішнього музичного світу студента веде до утворення нескінченної множинності виконавських прийомів» [17].

Особлива роль в процесі виховання в учнів самоконтролю простежується у педагогічній спадщині М.Метнера, який завжди наполягав на досягненні краси тону. Він вважав, що звук необхідно контролювати слухом, а пластику рухів – дотиком. Постійно закликаючи уважно вслухатися у музичний твір, який виконується, він рекомендував програвати вивчене із заплющеними очима для того, щоб зір не заважав прослуховувати всю звукову

картину, серед якої особливого місця займали саме темброво-слухові уявлення [31]. Викладач промовляв про необхідність знаходження різних технічних вправ, механізмів видобування звуку і зберігання результатів опанування для свідомого відтворення сили, виразності, тембрального наповнення, напрацьовуючи автоматизм контролю. Важливо віднаходити і переводити у підконтрольну сферу резонанс, колорит звуку, рівність при виконанні пасажів, водночас не імітуючи інших, а шукаючи свій звук. Звук є капіталом, який не слід витратити даремно, лише проценти від нього (механізм його видобування) можна пускати в обіг.

Наведені факти із досвіду відомих музикантів-педагогів закономірно підводять до висунування такої педагогічної умови як *активізація навчальної діяльності за рахунок ефективного використання інтерактивних технологій*. Це питання ніколи не виходить із поля зору наукових досліджень, завжди знаходиться в стані оновлення, оскільки збагачується результатами впроваджень як традиційних, так і експериментальних технологій, що увиразнює його значущість в освітній галузі. Принагідно зазначити, що інноваційні елементи походять з напрацювань педагогічних ідей класиків, завжди орієнтовані на покращення продуктивності процесу здобуття знань, серед яких концепції щодо активності і самостійності дітей Ш.Амонашвілі [5], інтенсивного розвиваючого навчання (ефективне навчання) Л.Занкова [20], проблемного навчання О.Матюшкіна та багатьох інших.

З огляду на це, формуючи тембральних слух майбутніх учителів музики, ми пропонуємо задіювати такі сторони інтерактивного навчання, які дещо видозмінюють, у порівнянні з традиційним способом, інформаційний обмін студентів з викладачем та інтенсифікують цілеспрямовану взаємодію майбутнього учителя музики з навчальним середовищем. Метою цієї педагогічної умови вбачаємо опанування майбутніми учителями музики самостійного нешаблонного мислення для активного вирішення творчих завдань у теоретичній і практичній площинах, набуття ними здатності моделювати життєві ситуації. Також у рамках даної проблеми передбачається

активізація навчального процесу самими студентами через використання «енергозаторів» - інтерактивних ігор, розминок, підвищення і розпалювання інтересу до вирішення певних творчих питань. Такі «вкраплення завзятості» сприяють формуванню творчого потенціалу студентів, продуктивності у майбутній професійній діяльності, здійснюючи різносторонню енергетичну підзарядку, поживляють учасників інтеракцій, підсилюючи їх інтелектуальну і творчу міць, задіюючи різні форми контактування.

Аналізуючи наукові роботи, які висвітлюють алгоритм даного феномена через системну сукупність і функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічних цілей, маємо уточнити, що в широкому розумінні термін інтерактивні технології вживається як «майстерна взаємодія», у більш вузькому значенні – «активний діалог» у навчальному процесі, який передбачає три основні режими (види), що відповідають традиційній триаспектності спілкування. До них відносять інформативність (насиченість, пізнавальність, дисперсність), інтерактивність (координацію і визначення щодо активності дій та перцептивність (конверсія, адекватність сприйняття і розуміння один одного).

Так, згідно В.Гузєєву, кожному виду інформаційного обміну відповідають певні моделі (екстраактивна, інтраактивна, інтерактивна), які окреслюють активність чи пасивність позиції об'єкта педагогічного впливу, а отже – студента та зазначають спрямованість інформаційного потоку (за екстра-активним напрямом інформація передається від педагога до вихованця/вихованців, не викликаючи у них проявів особистісної активності; за інтраактивної – інформація надходить від педагога до студентів, викликаючи в них активну діяльність, обмежену тільки їх групою; за інтерактивної – налагоджується двосторонній зворотній обмін інформацією і колективна взаємодоповнююча діяльність та спілкування усіх учасників) [12, 48].

Привабливою і характерною рисою функціонування цієї педагогічної

умови є те, що інтерактивне навчання (за Р.Гуревичем і за О.Пометуном) «виключає домінування як одного промовця, так і однієї думки над іншими» [15, 58]. Саме така концепція є найбільш відповідною та імпонуючою для процесу інструментального навчання, тим більше у процесі формування тембрального слуху, явище якого є достатньо специфічним і індивідуальним, зважаючи на багатогранність його параметрів (зовнішні фактори – матеріал джерела звуку, акустика приміщення, статичність/динамічність, тощо; внутрішні – кількість обертонів у складі звуку, їх співвідношення за висотою, динамікою, якістю атаки звуку, форманти, вібрато та ін.; систематизація видів тембру – інструментальний, гармонійний, регістровий, фактурний; наявність тембрових ілюзій; темброколерит).

З огляду на вищезазначене, важливо під час видозміненого діалогового навчання сприяти набуттю критичності мислення, вчити студентів розв'язувати складні виконавські завдання, спираючись на аналіз обставин і наявної інформації, пропрацьовувати проблемні ситуації через дискусії, спілкування, швидке переключення на альтернативні варіанти. А це активізуватиме навчальну діяльність студентів у процесі пізнання, опанування музичного матеріалу, коли кожен здійснює особистісний внесок, обмінюється досвідом продуктивної діяльності, знаннями та ідеями, занурюючи у предмет спільної і міжособистісної взаємодії, в тому числі оцінюючи власну поведінку і дії інших.

Особливої уваги у змісті цієї педагогічної умови потребує орієнтир на засвоєння і виконання майбутніми учителями музики різноаспектних соціальних і професійних ролей, що уможливить опанування виконання розширених функціональних обов'язків засобами орієнтації студентів на усвідомлення вимог майбутньої професії, запитів суспільства до рівня розвитку особистісних якостей з відповідним самодіагностуванням наявного їх рівня (прогнозування стратегій саморозвитку). Така направленість забезпечує міцний взаємозв'язок навчальних цілей з ситуаціями застосування їх на ринку праці, іншими словами – конкурентоспроможності молодого

фахівця. Отже, викладач має не лише транслювати знання, а і проектувати індивідуальний особистісний розвиток кожного студента. Стимулювання навчальної діяльності допомагає визначати майбутньому учителю музики контекстність інформації (еклективність, варіантність, інваріантність, фундаментальність), задіювати творчі способи її реалізації, вміти адекватно діяти у мінливих обставинах (конструктивна педагогічна взаємодія) та ін.

Характерною ознакою використання інтерактивних технологій, яку О.Рудницька відносить до базових понять педагогічної сфери, є створення педагогом такої педагогічної ситуації, де кожен з її учасників буде уважним, зібраним, матиме можливість взаємодіяти або знаходитися в режимі бесіди (діалогу) з будь-ким, демонструючи ерудицію, навички вести за собою інших людей, а отже певною мірою показувати свою сповідальність і щирість, сконцентрованість на власних діях [51]. Водночас, слід пам'ятати про складності (слабкі місця) застосування інтерактивних технологій. Серед них є обов'язкове виконання умови щодо попередньої якості і інтенсивності підготовки як викладача так і студентів, тому автор радить на початковому етапі користуватися лише елементами або включати прості (робота в парах, малих групах) інтерактивні технології, поступово звикаючи до іншого формату, в той же час виконувати не більше 1-2 інтерактивних вправ. Бажаним є обговорення «правил роботи», постійний перегляд стратегії і відповідності результатів, чергування і сполучання спокійного глибокого обговорення з інтенсивними вправами, визначення хронометражу і ролей учасників заздалегідь та ін. [15]

Для прослідковування логіки змін, що відбуватимуться на основі активізації навчальної діяльності майбутніх учителів музики передбачаємо різні форми роботи – кооперативну парну (ротацію у трійки), групову (малі і великі групи), що уможливають використання проблемної, інтерактивно-дискусійної, ситуативної, проектної, ігрової, тренінгової, «професійні батли», ворк-шоп, кейс-технології, технології портфоліо, навчання у дії та інших інтерактивних технологій. Ці технології допомагатимуть реалізовувати



ієрархічну піраміду потреб за А.Маслоу саме у послідовності набуття зрілості майбутнім учителем музики як з позиції онтогенезу, так і у акмеологічному аспекті.

Таким чином, ми інтенсифікуватимемо процес навчання за рахунок залучення майбутніх учителів музики у досвід продуктивної діяльності, мотивуючи їх до самоорганізації навчання, спонукаючи до перенесення опанованих знань, умінь, навичок, досвіду в нові обставини, зумовлюючи розвиток соціальної та професійної компетентності.

Беручи до уваги те, що характерною ознакою сучасного світу є домінування інформатизації, яка ефективно впроваджується у різні сфери освіти, зокрема мистецької, в тому числі у процес музичного навчання, виокремлюємо у методичній моделі таку педагогічну умову як *спонукання студентів до інформаційної модернізації навчального процесу*. Ця умова деякою мірою продиктована плином часу – інформатизацією суспільства в цілому як кроку до оптимального використання нових форм, способів і методів роботи з інформацією, а також засобів її використання. Особливо актуальною вона є зараз, зважаючи на тенденцію до дифузії візуальної складової (медійні зображення, репрезентації) і подальшим усталенням такої реальності.

Модернізація навчального процесу передбачає доступність і можливість своєчасного користування майбутніми вчителями музики методичними рекомендаціями чи здійсненням пошуку професійних статей у фахових виданнях (електронні аналоги), які наповнюють контент різноманітних інформаційних порталів, а також відображаються у бібліотечних каталогах (систематичних, алфавітно-предметних, електронних) та зберігаються в електронних архівах веб-бібліотек. Зокрема, такою характеристикою є спрощення алгоритмізації інформаційного і текстового пошуку в інтердисциплінарному аспекті. Серед них вважаємо за потрібне виділити фонди музичних аудіо та відео записів, які завдяки процесу діджиталізації, активно вивільняються з фоно і відео сховищ усього світу, є розміщеними в

інтернет просторі або на носіях нового покоління і є легкодоступними для користування в навчальних цілях студентам (за умови, що не позначені грифом обмеження доступу). Відтак, спонукання студентів до поглиблення своїх теоретичних знань і розширення слухового досвіду шляхом ознайомлення і опанування ряду ексклюзивних записів, унікальних виступів відомих музикантів ефективно впливатиме на формування тембрального слуху.

Достатньо вагомим надбанням-перевагою у інформаційній модернізації навчання є встановлення процедури перевірки унікальності текстів чи творчих продуктів майбутніх учителів музики на плагіат. Такі введення захищають авторські права, застерігаючи студентів від хибних кроків у написанні наукових робіт, натомість орієнтують їх до пошуку власної оригінальності, автентичності і самотворення. Зрозуміло, що початковою формою в навчальному процесі постає репродуктивна діяльність, яка вважається «цитаделлю» і стовбуром музичної освіти, проте вона має поставати лише певним щаблем у набутті професіоналізму і забезпечувати майбутніх учителів музики складовими одиницями-«цеглинками» для уможливлення переходу до творчої діяльності, яка виявляється у різних комбінаціях творчого продукту з обов'язковим внутрішнім переплавленням і авторським наповненням.

Серед нових форм інформаційної модернізації з індивідуальної, колективної (групової) діяльності, а також в процесі самостійної роботи, до яких маємо заохочувати студентів, вбачаємо підготовку презентативних відео, змонтованих за допомогою цифрових технологій, що демонструватимуть творчий продукт (у разі колективної діяльності – спільний) без фізичної присутності/або за неї у одному просторі його учасників. Це може бути індивідуальне відео із записом декількох інструментальних партій, поєднання інструментального виконання з вокалом, впровадження синтезу голографічних зображень і звуку. Не зважаючи на те, що це «технічне», а не «живе» виконання, такі форми творчих спроб є корисними для усвідомлення себе, перевірки наявного рівня розвитку свого тембрального слуху і етапом у

адаптації до змін у масштабах світу. Хоча використання голографічних зображень, деякою мірою є супермодернізацією, що зумовлене високими матеріальними затратами і наявністю належного приладдя для створення оптичних інтерференційних зображень у поєднанні з голографічним звуком, в той же час є достатньо ілюстративним, привабливим і ефективним у процесі інструментального навчання студентів.

У рамках експериментальної модернізації навчального процесу майбутніх учителів музики є не тільки використання голограм як новітніх сторінок інформаційно-комунікаційного середовища, а і експлуатація ефектів особистої присутності. До них відносяться достатньо специфічні гібридні формати еклективних поєднань різних просторів – онлайн і офлайн, що значно спрощує спілкування і дещо розмиває його кордони. Мова йде про використання спеціально розроблених платформ для проведення «масових заходів», що імітують ефект особистої присутності.

Ці новації є корисними для формування тембрового слуху за будь-яких часів, а нагально затребуваними саме тоді, коли весь світ має дотримуватися карантинних обмежень, згідно яких наповнювати аудиторії, де відбуваються концертні події або звичайне навчання, ураховуючи звітні вечори, відкриті заняття і подібне, дозволяється лише на 50% або навіть взагалі забороняється пропускати публіку, тож зали залишаються порожніми. Не потрібно зазначати наскільки важливими для майбутніх учителів музики є концертні виступи, визнання слухачами їхніх успіхів, обмін енергією і відчуття приналежності у створенні особливого високого емоційного тону таких заходів. Їх відсутність негативно відбивається на інструментальному навчанні, яке безпосередньо пов'язане зі сценою, оскільки втрачається мотивація, не набувається досвід подолання сценічного хвилювання, майбутній вчитель музики не загартовується концертними еустрессами, в результаті чого не здійснюється мобілізація резервів організму і не відчувається катарсичний вплив і енергетичне «оновлення».

Для модернізації навчального процесу необхідно спонукати майбутніх

учителів музики до опанування такого процесу, який включає в себе і візуальну сторону самобачення, репрезентування себе у новітній інформаційний простір. Важливо зазначити, що серед регламентованих параметрів сьогодення є такий як «аватар» (може набувати як зорового вигляду, так і використовуватися у аудіо форматі: як лейтмотив/виокремлений тембр/ритмічний малюнок і т. ін.), що уособлює втілення студента у інтернет просторі, а також виконує функцію версифікатора та ідентифікатора, диктуючи кордони як самого процесу, так і факту відповідності.

Конструювання «себе-виконавця» охоплює вибір індивідуалізації чи стереотипізації ролей, образу, стилю і моделей творчої поведінки, що відсилає до особистісних ціннісної (смаків/ідеалів) та мотиваційно-вольової сфер. Водночас, репрезентативний образ є узагальненим поняттям, можливо дещо спрощеним, хоча несе достатньо потужну силу, яка, за відсутності критичності мислення або відкритості новому, приймається оточуючими як істина і реальність. Характерною якістю таких аудіоаватарів має бути звук і тембр, що легко впізнається під час звучання. Отже, дана педагогічна умова може здійснюватися у відповідності до поширеної вимоги щодо музикантів навчатися чути себе, якнайменше «в два слухи» - свій власний і «зі сторони» [1, 344].

Доречно згадати і про такий параметр інформаційної модернізації навчального процесу майбутніх учителів музики як конверсія, яка активно застосовується у інтернет-маркетингу і є, на наш погляд, корисною для відстеження протікання процесу інструментального навчання в теоретичній площині. Під цим маємо на увазі автоматизацію підрахунків щодо кількості студентів, які відвідують спеціально розроблені електронні курси з фахових дисциплін, з подальшою можливістю відстеження їхніх дій для удосконалення і поліпшення цієї роботи, що унаочнюється у рейтингах затребуваних блоків інформації, а також корисністю цих ресурсів в процесі навчання. Електронні курси розташовані на відкритій навчальній платформі Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, призначенням якої є інтегрування навчальної

системи з орієнтацією на організацію взаємодії між викладачем і учнями, хоча дана система управління навчанням підходить і до традиційних дистанційних курсів, а також підтримки очного навчання [40, 38].

Організація кожної з педагогічних умов має на меті конкретну частину планування і здійснення заходів для підвищення обізнаності щодо особливостей формування тембрового слуху в процесі інструментального навчання з урахуванням індивідуальних якостей студентів, а саме: створення позитивного навчально-виконавського середовища, актуалізації прагнення студента до особистісного виконавського самовираження, фахової спрямованості до самоконтролю темброво-слухових уявлень, активізації навчальної діяльності за рахунок ефективного використання інтерактивних технологій, спонукання студентів до інформаційної модернізації навчального процесу, що у своїй сукупності мають взаємодоповнювати себе і забезпечуватимуть плідність протікання освіти майбутніх учителів музики.

Отже, запровадження вищезазначених педагогічних умов у процес формування тембрового слуху майбутніх учителів музичного мистецтва (створення позитивного навчально-виконавського середовища; актуалізація прагнення студента до особистісного виконавського самовираження; фахова спрямованість до самоконтролю темброво-слухових уявлень; активізація навчальної діяльності за рахунок ефективного використання інтерактивних технологій; спонукання студентів до інформаційної модернізації навчального процесу) мають сприяти успішній організації їхньої підготовки музично-виконавської діяльності.

Для проведення поетапної дослідно-експериментальної роботи, яка б забезпечила реалізацію поставленої мети необхідно розробити авторську експериментальну методику, відповідно до логіки формування у студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів тембрового слуху в процесі інструментального навчання.

Розроблена авторська експериментальна методика охопила чотири етапи: пізнавально-аналітичний, мистецько-виконавський, ціннісно-

усвідомлений, творчо-оцінювальний. Перший етап дослідно-експериментальної роботи був спрямований на засвоєння компетенцій щодо тембральності звукових потоків при виконанні інструментальних музичних творів та самоаналізу методик їх застосування. Другий етап сприяв забезпеченню студентів необхідними для інструментального виконавства музичними знаннями та формування музично-виконавських та темброво-слухових умінь. Третій етап спрямовувався на формування емоційної відкритості студентів у процесі сприйняття та виконання музичних творів, емпатійного переживання, рефлексивного осмислення її післядії, вироблення умінь саморегуляції внутрішнього стану та самоконтролю музично-педагогічних дій. На четвертому етапі формувального експерименту основна робота була спрямована на акумуляцію функціонування всієї змістово-структурної моделі формування тембрового слуху, спрямованої на орієнтацію студентів на діяльнісно-творчу самореалізацію.

На основі вищезазначеного розроблено методичну модель формування тембрового слуху майбутніх учителів музики в процесі інструментального навчання, що від постановки мети й основних завдань охоплює: наукові підходи (системно-ціннісний, синергетичний, рефлексивно-усвідомлений, творчий, акмеологічний); функції (пізнавальну, дослідницьку, корекційну, творчу, прогностичну); основні принципові положення мистецького навчання (інтеграцію міжпредметних знань у підготовці до виконавської діяльності, спрямованість навчальної діяльності на музично-слухове виконавство, емоційно-регулятивну насиченість навчально-виконавського процесу, рефлексивність мистецького навчання, творче самовдосконалення навчально-виконавської діяльності); структуру (пізнавально-інформаційний, когнітивно-операційний, оцінно-емпатійний, результативно-діяльнісний компоненти); педагогічні умови; етапи педагогічної роботи (пізнавально-аналітичний, мистецько-виконавський, ціннісно-усвідомлений, творчо-оцінювальний); ефективні методи формування означеного феномена, що разом становить повний технологічний цикл (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Модель формування тембрового слуху майбутніх учителів музики

Інновації технологічного порядку сприяли впровадженню різних форм комунікативних стратегій мистецької підготовки студентів, а саме: широкого «застосування партнерського діалогу між викладачем і студентами, забезпечення толерантних навчальних стосунків між ними, використання конкретно-ситуаційних засобів навчання тощо» [1, 19]. У процесі розвитку тембрового слуху майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно застосовувати різноманітні діагностичні методики, з допомогою яких можна належним чином організувати педагогічний процес. Ефективним є такий педагогічний підхід, що передбачає діагностику факту зростання або зниження сформованості особистісно-психологічних та професійно-педагогічних якостей майбутнього фахівця, а також міру їх прояву залежно від факторів, що зумовлюють цей процес.

### **Висновки до другого розділу**

Теоретико-методичний аналіз формування тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки дозволив дійти таких висновків:

- виокремлено провідні принципи, дотримання яких уможливило успішне формування тембрового слуху в процесі інструментального навчання, а саме: інтеграції міжпредметних знань у підготовці майбутніх учителів музики до виконавської діяльності; спрямованості навчальної діяльності на музично-слухове виконавство; емоційно-регулятивної насиченості навчально-виконавського процесу; рефлексивності мистецького навчання; творчого самовдосконалення навчально-виконавської діяльності. Принцип інтеграції міжпредметних знань у підготовці майбутніх учителів музики до виконавської діяльності спрямовує їх до створення єдиного інформаційно-естетичного середовища, куди потрапляють результати їхньої пізнавальної діяльності, характерною рисою якого є панування взаємопроникнення та можливість подальшого структурування знань різних мистецьких структур засобами



аналізу/синтезу його знаково-сміслових одиниць, елементів художньої мови. Принцип спрямованості навчальної діяльності на музично-слухове виконавство накреслює прояв специфічної пізнавальної установки, завдяки якій процес інструментального навчання майбутніх учителів музики втілює риси послідовності, зв'язності, переконливості, цілісності, уваги до передачі та розповсюдження результатів особистісного навчання. Сутність принципу емоційно-регулятивної насиченості навчально-виконавського процесу полягає у вибірковості взаємодії студента з оточуючим середовищем, спрямованістю і підтриманням оптимальної інтенсивності емоційного забарвлення. Принцип рефлексивності мистецького навчання виражає направленість свідомості майбутнього учителя музики «на самого себе» - на професійні якості і види діяльності, інтереси, потреби, переваги – і звернення до змісту і процесу музичної освіти. Принцип творчого самовдосконалення навчально-виконавської діяльності є квінтесенцією і акмеологічним центром усього фахового навчання майбутніх учителів музики;

- визначено критерії та показники формування тембрового слуху майбутніх учителів музики. Критерієм пізнавально-інформаційного компоненту визначено рівень музичної ерудиції, що охоплює накопичення музикознавчих та методичних знань студентів, розвиток темброво-слухових умінь та активізацію музичного мислення. Критерієм когнітивно-операційного компоненту визначено обізнаність студентів у засобах музичної виразності, наявність елементарних відомостей з ансамблевого виконання, що свідчить про міру сформованості знань щодо інструментального мистецтва і бажання їх розширювати. Критерієм оцінно-емпатійного компоненту визначено ступінь здатності майбутніх учителів музики до оцінки емпатійно-вольового стану у виконавській діяльності. Критерієм результативно-діяльнісного компоненту визначено міру орієнтації студентів факультетів мистецтв на діяльнісно-творчу самореалізацію у практичній діяльності та їх показники;

- для успішного формування тембрового слуху студентів факультетів

мистецтв педагогічних університетів нами розроблені педагогічні умови, а саме: створення позитивного навчально-виконавського середовища; актуалізація прагнення студента до особистісного виконавського самовираження; фахова спрямованість до самоконтролю темброво-слухових уявлень; активізація навчальної діяльності за рахунок ефективного використання інтерактивних технологій; спонукання студентів до інформаційної модернізації навчального процесу. Педагогічна умова *створення позитивного навчально-виконавського середовища* базується на повазі до особистості майбутнього вчителя музики, двосторонній довірі й готовності педагога отримувати задоволення від занять самому, навчаючи цьому студента, легко переключатися з одного виду роботи на інший, імпровізувати в залежності від обставин, уміти відмовлятися від запланованого на користь пропозицій від студента без труднощів, заохочуючи його ініціативу. Педагогічна умова *актуалізація прагнення студента до особистісного виконавського самовираження* є релевантною у світлі світових соціально-культурних тенденцій до розповсюдження і популяризації власних практичних умінь, демонстрації інтересів особистості у соціальних мережах, масмедіа, на різноманітних художніх інтернет-платформах, творчих подіях і музичних заходах (івентах), виконавських фестивалів і конкурсах, особливо це відноситься до артистичної сфери, ураховуючи специфіку мистецької діяльності. Педагогічна умова *фахової спрямованості до самоконтролю темброво-слухових уявлень* дозволяє фіксувати і відстежуємо гру змісту і форми, концептуальні мотиви, деталі композиції, виявляти у музичних творах елементи напруженого психологічного розвитку, значного згущення емоційної сфери, тощо. Впровадження педагогічної умови *активізації навчальної діяльності за рахунок ефективного використання інтерактивних технологій* сприяє оновленню навчально-виконавського процесу, оскільки збагачується результатами впроваджень як традиційних, так і експериментальних технологій. Педагогічна умова *спонукання студентів до інформаційної модернізації навчального процесу* пов'язана з інформатизацією

суспільства вцілому як кроку до оптимального використання нових форм, способів і методів роботи з інформацією, а також засобів її використання;

- розроблено методичну модель формування тембрового слуху майбутніх учителів музики в процесі інструментального навчання, що від постановки мети й основних завдань охоплює: наукові підходи, основні принципові положення мистецького навчання, педагогічні умови, етапи педагогічної роботи, ефективні методи формування означеного феномена, що разом становить повний технологічний цикл;

- розроблена поетапність авторської експериментальної методики, що охопила чотири етапи, а саме: пізнавально-аналітичний, мистецько-виконавський, ціннісно-усвідомлений, творчо-оцінювальний.

### **Перелік використаних джерел до другого розділу**

1. Абдуллин Э.Б. Методология педагогики музыкального образования: учебник для студ.высш.пед. учеб.заведений /Э.Б. Абдуллин. – 3-е изд., испр. и доп. М.: «Издательство гном», 2010. – 416 с.
2. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження /А.Т. Авдієвський. //Мистецтво у школі: зб.ст., упор. І.М.Гадалова. – К.: УДПУ, 1996. – Вип. I. – С. 80-83.
3. Азарова Л.Г. Українсько-російський та російсько-український словник-довідник вокаліста. /Азарова Л.Г., Старовойтова О.Є. - Луганськ: «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 407 с.
4. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. /Анатолій Миколайович Алексюк. — К.: Либідь, 1998. — 558, [1] с.
5. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети: пособие для учителя /Шалва Александрович Амонашвили. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.
6. Баренбойм Л.А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. – Л.: Музыка, 1969. – С. 5-17.

7. Бехтенова Е. Ф. Условия формирования проектной деятельности учащихся (на материале национально-регионального компонента школьного исторического образования). – автореф. дис...канд.пед.наук /Е.Ф. Бехтенова. – Новосибирск, 2006. – 20 с.
8. Бодалев А.А. Психология личности. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1988. – 188 с.
9. Виханский О. С., Наумов А. И. Менеджмент: Учебник. – 3-е изд. – М.: Экономистъ, 2003. – 528 с.: ил.
10. Ганин Е. А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей (Электронный ресурс) /Е.А. Ганин. - <http://ito.edu.ru/2003/VII/VII-0-1673.html>].
11. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. друге, доп. й випр. /Семен Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
12. Гузеев В. В. Основы образовательной технологии: дидактический инструментарий /В.В. Гузеев. – М.: Сентябрь, 2006. – 192с. (Библиотека журнала «Директор школы»; выпуск 4).
13. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти [монографія] /Наталія Василівна Гузій. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – 243 с.
14. Григорьев В. Ю. Методика обучения игре на скрипке /В. Ю. Григорьев. М: Классика – XXI, 2006. – 256 с.
15. Гуревич Р. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : Навчальний посібник / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко ; за ред. Гуревича Р. С. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 348 с.
16. Делор Ж. и др. Образование: сокрытое сокровище /Ж.Делор //Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Москва-Paris: UNESCO, 1997. – 297 с.

- 17.Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики / Л. Б. Дмитриев. – М.: Музыка, 2012. – 368с., нот, ил.
- 18.Єременко О.В. Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи: методичний посібник /Ольга Володимирівна Єременко. – Суми: Сум. держ. пед. ун-т, 2003. – 141с.
19. Зайцева А. В. Гуманистическая основа межличностных отношений педагога и студента как условие формирования художественно-коммуникативной культуры будущего учителя музыки / А. В. Зайцева // Веснік Магілеускага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова: навукова-метадычны часопіс. Серыя С. Псіхалага-педагагічныя навукі (педагогіка, псіхалогія, методыка). – 2016. – 2 (48). – С. 65-69.
- 20.Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
- 21.Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] /А.В. Козир. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 378 с.
- 22.Козир А.В. Акмеологічні тенденції розвитку мистецької освіти в сучасному вимірі /А. Козир //Професіоналізм педагога: теоретичні та методичні аспекти. – 2017. – Вип. 6. – С. 5-12.
- 23.Козир А.В. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-метод. посіб. /А.В. Козир, В.І. Федоришин. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 263 с.
- 24.Козловська І. Теоретико-методологічні основи інтеграції знань у навчальному процесі: основи дидактичної інтегродології /І.Козловська //Молодь і ринок. – 2012. - № 11. – С. 31-35.
- 25.Кокорев В.Н. Педагогические условия реализации конвенции ООН о правах ребенка в современной школе. – автореф.дисс. канд.пед.наук /В.Н. Кокорев. – Омск, 2007 – 20 с.
- 26.Кэррол Э. И. Психология эмоций / Э. И. Кэррол. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 460 с.

27. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : метод. посіб. /Л. М. Масол. – Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. – 178 с. : іл.
28. Мороз М.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики в умовах педагогічного коледжу: теорія і практика. – Вінниця, ТОВ «Твори», 2020. – 476 с.
29. Мильштейн Я. И. Вопросы теории и истории исполнительства. М.: Музыка, 1983. – 6 с.
30. Михалев В.П. Видовая специфика и синтез искусств. – К.: Наукова думка, 1984. – 99 с.
31. Муранова Е.В. Н.К. Метнер – музыкант-педагог: Музыкальное образование: вчера, сегодня, завтра: Материалы научно-практической конференции /Сост.: М.Э. Раненко, А.Р. Вышкина; НовГУ имени Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2006. – 164 с.
32. Назайкинский Е. О константности в восприятии музыки (ред. А.Володин) /Музыкальное искусство и наука [Текст] /Сборник статей под ред. Е.В.Назайкинского. – М.: Музыка, 1973. – Вып. 2. – 216 с.
33. Назарова Л. Д. Фольклорная арттерапия. /Л.Назарова.– СПб. : «Речь», 2002. – 240 с.
34. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога /Генрих Густавович Нейгауз. – М.: Музыка, 1967. – 311 с.
35. Никитин В. Н. Пластикодрама: Новые направления в арт-терапии. – М.: «Когито-Центр», 2003. – 183 с.
36. Никитин В.Н. Психология телесного сознания /В.Н. Никитин. – М.: Алетейя, 1998. – 484 с.
37. Новікова О.В. Творча рефлексія: традиції та перспективи дослідження /О.В. Новікова // Наука і освіта. – 2012. - № 9. – С. 158-161. – Режим доступу:[http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO\\_2012\\_9\\_37](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2012_9_37).
38. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посібник. /Ольга

- Миколаївна Олексюк, Ткач Марія Михайлівна. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
39. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: Монографія /За заг.ред. І.А. Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.
40. Осадча К.П., Осадчий В.В. Технології дистанційного навчання. Робота в Moodle 2.4. Навчальний посібник. – Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б.Хмельницького, 2014. – 396 с.
41. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін /Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274с.
42. Парфентьєва І.П. Формування рефлексії у майбутніх учителів музики в процесі вивчення української хорової духовної музики. Автореф...дис.канд.пед.наук. 13.00.02. НПУ ім. М. П. Драгоманова, Київ, 2010. – 23 с.
43. Педагогічна майстерність: підручник /І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид. допосн. і переробл. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
44. Пен Сіюе. Критеріальна структура сформованості тембрального слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання. //Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського: педагогічні науки. - № 3 (66). – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2019. – С. 212-215.
45. Пен Сіюе. Основні аспекти підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку тембрального слуху учнів. //Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 8 (102). – Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2020. – С. 468-476.
46. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие для студ. и преподавателей /В.И. Петрушин. – М.: Академический Проект, 2006. – 400 с. – («Gaudeamus»).

47. Раабен Л.Н., Шульпяков О.Ф. Михаил Вайман – исполнитель и педагог: исслед. очерки /Л.Н. Раабен, О.Ф. Шульпяков. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2005. – 139 с.
48. Рабей В.О. Педагогические основы скрипичной школы А.И. Ямпольского / В.О. Рабей. М.: ГМПИ, 1989. – 33 с.
49. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
50. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник. /О. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
51. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. – Навч. посібник. – К.: 2002. – 270 с.
52. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посібник. /О.П.Рудницька. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.
53. Савшинский С. Пианист и его работа. /С.Савшинский. – М.: Классика – XXI, 2002. – 244 с.
54. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. /Герман Константинович Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т 1. – 816 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
55. Симонов П.В. Созидающий мозг: нейробиол. основы творчества /П.В. Симонов; Рос. акад. наук. Отд-ние физиологии. Ин-т высш. нерв. деятельности и нейрофизиологии. – М.: Наука, 1993. – 111 с.
56. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. /С.О. Сисоєва– К.: Міленіум, 2006. – 346с.
57. Смирнов В.М., Будылина С.М. Физиология сенсорных систем и высшая нервная деятельность: учебное пособие. – М.: Академия, 2003. – 304 с.
58. Соколова О.В. Інтегративний підхід у вивченні мистецьких дисциплін в умовах теоретичної підготовки учителів музики і художньої культури



- /О.В. Соколова //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – Вип. 11 (16) : Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 27-29 квітня 2011. – С. 93-96.
59. Станиславский К.С. Собрание сочинений в восьми томах. Т. 3 – М.: Искусство, 1955. – С. 33-45.
60. Стоянова Г.И. К проблеме музыкальности //Музыкальное образование и подготовка учителя музыки: взгляд в XXI век. Материалы III Международной научно-практической конференции /Отв. ред. Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М., 1996. – С.86-87.
61. Страхов И.В. Психология педагогического общения /И.Страхов. – Саратов: Изд. СГПИ, 1980. – 96 с.
62. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. /О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. За ред. О.І.Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004 – 192 с.
63. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми //Зб. наук. пр. – Випуск 15 – Редкол. І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2007. – 492 с.
64. Сучасний словник іншомовних слів /укл. О.Скопченко, Т.Цимбалюк. – К.: Вид-во «Довіра», 2006. – 789 с. (Словники України).
65. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. /Б.Теплов. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 317. – 335 с.
66. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано. /Г. Цыпин. – М.: Просвещение, 1975. – С. 4-35.
67. Ямпольский А. И. К вопросу о воспитании культуры звука у скрипачей /А.И. Ямпольский //Как учить игре на скрипке в музыкальной школе. – М.: Издательский дом «Классика XXI», 2006. – С. 18-30.

68. Ямпольский И.М. Основы скрипичной аппликатуры /И.М. Ямпольский.  
М.: Музыка, 1977. – 183 с.
69. Olson Harry F. Music, Physics and Engineering / F.Olson Harry . — Dover  
Publications, 1967. — P. 248–251. Frigyesi J. Bela Bartok and the concept of  
nation and volk in Hungary //Reader for CEU SUC/ Budapest, 2003, 116-132  
р.
70. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. - 1990. – P. 95-146.

## РОЗДІЛ ІІІ

### ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ТЕМБРОВОГО СЛУХУ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ

#### 3.1. Педагогічне діагностування рівнів сформованості тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання (констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи)

Ефективність формування тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання перевірялась у ході проведення експериментальної частини дослідження. Для з'ясування стану сформованості досліджуваного феномена та відстеження динаміки його розвитку було розроблено поетапний план експериментальної роботи, що включала констатувальний, формувальний і контрольний етапи експерименту. Програмою передбачено вирішення наступних завдань:

– за розробленими критеріями та показниками формування тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання визначити рівні сформованості досліджуваного явища у студентів спеціальності «Музичне мистецтво» ЗВО України;

– на основі діагностики цього педагогічного явища виявити загальний стан сформованості тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання;

– дослідити позитивні або негативні зміни, що відбулися після впровадження авторської методики формування тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання;

– відстежити позитивну динаміку формування тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання на основі порівняння кількісних та якісних показників.

Констатувальний експеримент з визначення стану сформованості тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання було проведено на базі факультету мистецтв імені А.Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка. У ході констатувального експерименту було задіяно 254 респонденти.

З метою проведення аналізу визначених компонентів, критеріїв та показників в експериментальній роботі з вивчення стану сформованості тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання нами були розроблені рівні сформованості означеного феномена, а саме: незадовільний, низький, середній та високий.

Визначення рівнів сформованості тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання ґрунтувалося на якісних характеристиках досліджуваного феномена, що у нашій роботі визначалося як здатність студентів до розвитку звуковисотності слуху, тембрового вирівнювання, пошук індивідуалізованих рішень у сфері інструментального звучання, пошук вишуканого звукового колориту, що підвищує інтерес слухачів, їх слухову активність.

Оскільки формування тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання є складним процесом з багаторівневою структурою, передбачалося, що рівні його сформованості у студентів мають відповідати кожному із структурних компонентів досліджуваного явища, а саме:

– пізнавально-інформаційному, який характеризує рівень музичної ерудиції та визначається необхідністю накопичення музикознавчих та методичних знань, розвитком темброво-слухових умінь студентів факультетів мистецтв, активізації їх музичного мислення;

– когнітивно-операційному, що свідчить про обізнаність у засобах музичної виразності, наявність елементарних відомостей з ансамблевого виконавства, про міру сформованості знань щодо інструментального

мистецтва і прояву бажання їх розширювати;

– оцінно-емпатійному, який охоплює ступінь здатності майбутніх учителів музики до оцінки емпатійно-вольового стану у виконавській діяльності;

– результативно-діяльнісному, який акумулює функціонування всієї змістово-структурної моделі формування тембрового слуху, спрямованої на творчу самореалізацію майбутніх учителів.

*Незадовільний рівень* має такі характеристики:

- наявність фрагментарної художньо-естетичної потреби до розвитку слухових уявлень;

- нестійкий послаблений інтерес до виконавської діяльності;

- відсутність розуміння необхідності й значущості оволодіння цією діяльністю;

- відсутність потреби до застосування тембрових прийомів у процесі інструментального виконавства.

Активність у процесі розвитку тембрового слуху майбутніх учителів музики залежить від характеристики звуковидобування та якості виконання інструментальних творів. У випадку ускладнень ці студенти мають схильність до її припинення, оскільки орієнтуються на оцінні судження оточення при відносній байдужості до творчого процесу та отриманого результату.

*Низький рівень* сформованості тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання свідчить про те, що студенти мають мінімально необхідні інструментально-виконавські вміння, але не здатні застосовувати їх у процесі гри на музичному інструменті. Низький рівень відрізняється малим багажем відповідних знань, недостатнім досвідом концертних виступів та обсягом розвитку умінь саморегуляції в процесі інструментально-виконавської діяльності, нерозумінням необхідності якісного виконання інструментального твору, невмінням психологічно налаштуватися на передачу музично-художнього образу і подолання хвилювання у процесі інструментально-виконавської діяльності. Незважаючи

на явну недостатність для повноцінної інструментально-виконавської діяльності, цей рівень є першим умовно позитивним щаблем на шляху до формування тембрового слуху в процесі інструментального навчання майбутніх учителів музики.

*Середній рівень* характеризується стійким інтересом майбутніх учителів музики до оволодіння темброво-виконавськими уміннями та навичками, проявом інтересу до пізнання інструментального мистецтва, але при цьому студенти лише частково усвідомлюють їх значущість і необхідність застосування у практично-виконавській діяльності. Художньо-естетична потреба студентів цього рівня до оволодіння темброво-слуховими компетенціями викликана як зовнішніми, так і внутрішніми мотивами та відповідає їхнім особистісним потребам саморозвитку і самовдосконалення. Майбутні вчителі музики, яких ми віднесли до середнього рівня, володіють знаннями поодиноких методів і прийомів тембрового звуковидобування, не можуть самостійно оволодіти ними, при цьому саморегуляція та самоконтроль творчих мистецьких та педагогічних дій присутні лише частково.

Оволодіння студентами факультетів мистецтв елементарними навичками використання тембрового слуху при інструментальному музикуванні на цьому рівні означає, що вони виявляють часткову обізнаність щодо означених прийомів, але у них ще неповністю сформований тембрально-слуховий мінімум інструментально-виконавських компетенцій. Середній рівень свідчить про те, що майбутні вчителі музики ще не спроможні самостійно оволодіти тембровими навичками звуковидобування при інструментально-виконавській діяльності, не готові без сторонньої допомоги аналізувати темброво-слухові враження, не здатні до поетапного, послідовного вирішення творчих завдань, але намагаються прогнозувати, моделювати та на основі ряду отриманих компетенцій частково добирати методи для формування тембрового слуху в процесі інструментального навчання. Студенти, віднесені нами до середнього рівня сформованості тембрового слуху не проявляють самостійності щодо пошуку інформації для

створення яскравих музично-тембрових образів, а керуються настановами та вказівками викладача. Означений рівень передбачає послаблене усвідомлення майбутніми вчителями музики особистісних цілей інструментально-виконавської діяльності, можливості ефективного її застосування, усвідомлення перспективи власного вдосконалення у процесі фахового навчання.

*Високий рівень* сформованості тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання характеризується активізацією їх інтересу до цього виду діяльності, усвідомленням значущості й необхідності оволодіння нею, що викликається професійно-ціннісними та пізнавальними мотивами, проявом творчої активності. Студенти, які віднесені нами до цього рівня, володіють комплексом інтегрованих музично-виконавських знань, здатні апелювати до власної тембрально-інформативної бази як засобу активізації інструментального спілкування. Цей рівень характеризується також наявністю у студентів навичок функціонально-цільового аналізу, розвиненою інтуїтивною й аналітично-оцінювальною сферою, здатністю до об'єктивної самооцінки та корекції власних виконавських та педагогічних дій, сформованістю знань щодо інструментального мистецтва і бажанням їх розширювати, гнучкістю самостійного мислення, що виявляється в аналізі нетипових інтерпретаційних ситуацій, у співвідношенні їх з перспективними творчими цілями. Високий рівень характеризується стійким пізнавально-ціннісним відношенням студента як до самостійного конструювання власних мотивів виконавської діяльності у процесі інструментального навчання, так і до конструювання мети власного акмерозвитку. Високий рівень визначається також сформованою емоційно-вольовою сферою, наявністю умінь саморегуляції в процесі інструментально-виконавської діяльності, ініціативністю, демонстрацією розвинутих темброво-слухових умінь у інструментально-виконавській діяльності, побудованих на позиціях творчого діалогового спілкування.

Таким чином, сформованість тембрового слуху майбутніх учителів

музики у процесі інструментального навчання на високому рівні означає їх здатність до самостійного обґрунтованого пошуку доцільних методів удосконалення інструментально-виконавського процесу для отримання якісно нового власного результату музичної діяльності. Доречно зазначити, що досягнення студентом вищого рівня означає, що подальший розвиток тембрового слуху в процесі інструментального навчання стане об'єктивною необхідністю, постійним стремлінням до акмерозвитку та професійного удосконалення.

Для визначення реального стану сформованості тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання було проведено педагогічне діагностування досліджуваного явища у межах навчального процесу вищих педагогічних закладів освіти за спеціальністю «Музичне мистецтво».

Використання методів діагностування є першочерговим етапом нашого експериментального педагогічного дослідження, завдяки якому відбувається розв'язання проблеми розвитку тембрового слуху майбутніх учителів музики через фіксацію, вимір та оцінку даного педагогічного явища, що дозволяє охарактеризувати стан його сформованості. Сам термін «діагностика» походить від двох грецьких коренів слів «діа» та «гносис» і означає «розпізнавальне пізнання» [32]. Він має декілька значень. Ми у своєму дослідженні будемо проводити педагогічну діагностику, яка визначається як підрозділ педагогічних досліджень, що вивчає принципи і методи розпізнавання та встановлення ознак, що характеризують нормальний або з відхилом від норм перебіг педагогічного процесу [4].

Проведення педагогічної діагностики базувалось за допомогою вищезначених функцій на основі визначених у компонентній структурі дослідження критеріїв сформованості тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання, а саме:

- рівня музичної ерудиції, що визначається необхідністю накопичення музикознавчих та методичних знань, розвитком темброво-слухових умінь та



активізацією музичного мислення;

- обізнаності у засобах музичної виразності, наявності елементарних відомостей з ансамблевого виконання, про міру сформованості знань щодо інструментального мистецтва і бажання їх розширювати;

- ступеню здатності до оцінки емпатійно-вольового стану у виконавській діяльності;

- функціонування всієї змістово-структурної моделі формування тембрового слуху, спрямованої на творчу самореалізацію майбутніх учителів музики (таблиця 2.1).

Це забезпечило визначення реального стану окресленої проблеми нашого дисертаційного дослідження.

*Перший етап* констатувального експерименту було спрямовано на визначення рівня музичної ерудиції, що визначався необхідністю накопичення музикознавчих та методичних знань, розвитком темброво-слухових умінь та активізацією музичного мислення. Цьому допомагали такі показники:

- змістовність і переконливість аналізу інструментальних творів, що виконуються;

- обізнаність у жанрових і стилевих особливостях інструментальних творів, що виконуються;

- системність і гнучкість знань щодо історико-теоретичних основ інструментального виконавства;

На цьому етапі констатувального експерименту за допомогою діагностичних засобів нами були проаналізовані:

- зацікавленість студентів спеціальності «Музичне мистецтво» інструментально-виконавською діяльністю;

- їх бажання пізнавати закони сценічної майстерності та прагнення вивчати досвід відомих інструменталістів;

- наполегливість у навчанні й оволодінні навичками тембрального слуху, спрямованість на педагогічну працю.

Для визначення ступеня сформованості показників пізнавально-

інформаційного компоненту формування тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання на етапі констатації нами використовувались наступні методи: усне та письмове опитування; бесіди; тестування; інтерв'ювання; діагностичні методики А.Петрушина [16], спостереження за навчальною та концертною діяльністю студентів факультетів мистецтв із спеціальності «Музичне мистецтво».

У процесі проведення діагностувальної роботи ми зробили висновок, що рушійною силою розвитку особистості, спонуканням її до творчої діяльності є пізнання як вища форма відображення об'єктивної дійсності та процес вироблення дійсних знань. Пізнання розглядається як одна із сторін практичної діяльності людей, але має свої особливості. У пізнанні виділяють два рівні:

- чуттєве пізнання, яке здійснюється за допомогою відчуття, сприйняття, уявлення;

- раціональне пізнання, що протікає в поняттях, думках, висновках і фіксується в теоріях.

Доцільно зазначити, що розрізняють також буденне, художнє і наукове пізнання. Об'єктом є пізнання природи або пізнання суспільства. Різні сторони процесу пізнання досліджуються рядом спеціальних наук: когнітивною психологією, історією науки, соціологією науки тощо. Загальне вчення про пізнання дає філософська теорія пізнання - гносеологія. Головним у теорії пізнання є питання про відношення знання про світ до власне світу, чи спроможна наша свідомість (мислення, відчуття, уявлення) давати адекватне відображення дійсності [9].

Процес пізнання, будучи процесом активного творчого відтворення дійсності у свідомості людини в результаті її діяльного предметно-практичного відношення до світу можливий лише при взаємодії людини з явищами дійсності. Цей процес у гносеології осмислюється через категорії «суб'єкт» та «об'єкт». Протилежностями, через взаємодію яких реалізується процес пізнання, є не свідомість і не знання саме по собі та зовнішній світ

(матерія, природа), а суб'єкт як носій свідомості і знання та об'єкт як те, на що спрямована пізнавальна діяльність суб'єкта.

Спрямованість процесу пізнання студентів факультетів мистецтв на інструментальне навчання, їх ставлення до музичного мистецтва перш за все, визначались у ході індивідуальних бесід та усного опитування майбутніх учителів музики та їх педагогів. Усне опитування студентів з метою виявлення рівня їх музичної ерудиції показало, що більшість респондентів під час навчання в університеті мають наміри отримати, перш за все, інструментально-виконавську підготовку (71% респондентів); частина опитуваних орієнтується на розвиток темброво-слухових умінь (35%); при цьому обізнаність у жанрових і стильових особливостях інструментальних творів проявляється епізодично (19% опитаних).

Більшій точності діагностування рівня музичної ерудиції, що визначається необхідністю накопичення музикознавчих та методичних знань, розвитком темброво-слухових умінь та активізацією музичного мислення, забезпечило проведення широкого тестування майбутніх учителів музики за модифікованою відповідно до нашого дослідження методикою О.Гребенюка [18]. Респондентам пропонувалися тести на виявлення рівня накопичення музикознавчих та методичних знань та активізації музичного мислення при прослуховуванні інструментальних музичних творів (додаток А). Також було проведено тестування студентів з метою визначення їх обізнаності у жанрових і стильових особливостях інструментальних творів (відповідно пізнавально-інформаційному компоненту).

Результати проведеного тестування підтвердили попередні опитування та анкетування студентів і дали змогу зафіксувати 41 % респондентів з великим багажем музикознавчих та методичних знань, розвитком темброво-слухових умінь та активізацією музичного мислення. Так, більшість респондентів відмітили позитивно запитання: «Мені подобається аналізувати інструментальні твори, що виконуються». «Під час практичних занять з Методики музичного виховання мені подобається у власному виконанні

показувати фрагменти інструментальних творів зі слухання музики» стверджувальну відповідь дали 29 % опитаних. «Я люблю додатково вивчати інструментальні твори для дітей поза навчальною програмою», позитивно відповіли 26 % респондентів.

Негативні відповіді («Ні») у більшості студентів були відмічені у питаннях: «Я вважаю, емоції не дуже важливі під час концертного виступу, важливіша техніка виконання», «Виконуючи музичний твір я хочу скласти добре враження про себе на слухачів», «У колі своїх друзів я не часто говорю про власний сценічний досвід», «Мені не подобаються індивідуальні заняття з музичного інструменту», «Зазвичай я не замислююсь над зауваженнями педагога та згадую їх в останній момент».

За результатами проведеного тестування з визначення рівня накопичення музикознавчих та методичних знань було зазначено, що значна частина респондентів не надає належного ставлення до означеного виду діяльності (33 %). Такі студенти дали негативні відповіді на питання: «Під час проходження педагогічної практики я люблю виконувати інструментальні твори учням без використання аудіозаписів», «Я із задоволенням проводжу уроки музики без допомоги вчителя», «Я люблю свою майбутню професію».

Ступінь обізнаності у жанрових і стильових особливостях інструментальних творів, що виконуються визначалися нами за допомогою методів опосередкованого опитування та спостереження за навчальною діяльністю респондентів. Бесіди зі студентами факультету мистецтв зі спеціальності «Музичне мистецтво» на заняттях, спостереження за ними під час репетицій та на концертних і залікових виступах дали змогу розподілити досліджуваних на три групи, що відповідали високому, середньому та низькому рівням вираження показників пізнавально-інформаційного компоненту.

Згідно вищевизначеним рівням музичної ерудиції, що визначається необхідністю накопичення музикознавчих та методичних знань, розвитком темброво-слухових умінь та активізацією музичного мислення) на першому

етапі констатувального експерименту нами виявлено: респондентів, яких віднесено до високого рівня музичної ерудиції 18 %, до середнього рівня 39 %. Серед досліджуваних виявилось 43 % респондентів низького рівня за пізнавально-інформаційним компонентом. Респондентів із незадовільним рівнем виявлено не було.

Узагальнені кількісні результати першого етапу констатувального експерименту за рівнями сформованості показників пізнавально-інформаційного компонента сформованості тембрального слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання подано у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

*Розподіл респондентів за рівнями сформованості показників пізнавально-інформаційного компонента сформованості тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання на констатувальному етапі експерименту*

| Показники   | Високий рівень |       | Середній рівень |       | Низький рівень |       |
|---|----------------|-------|-----------------|-------|----------------|-------|
|   | A              | %     | A               | %     | A              | %     |
| Змістовність і переконливість аналізу інструментальних творів, що виконуються               | 44             | 17,33 | 98              | 38,58 | 112            | 44,09 |
| Обізнаність у жанрових і стильових особливостях інструментальних творів, що виконуються     | 51             | 20,08 | 110             | 43,31 | 93             | 36,61 |
| Системність і гнучкість знань щодо історико-теоретичних основ інструментального виконавства | 39             | 15,35 | 88              | 34,65 | 127            | 50,00 |
| У цілому I компонент  | 45             | 17,72 | 99              | 38,98 | 110            | 43,30 |

На виявлення показників критерію обізнаності у засобах музичної виразності, наявності елементарних відомостей з ансамблевого виконання, про міру сформованості знань щодо інструментального мистецтва і бажання їх розширювати було спрямовано другий етап констатувального експерименту, що визначався виявом бажання до розучування нового репертуару, уважним слуханням пояснень щодо змісту і побудови музичних образів; наявністю елементарних відомостей щодо виражальних тембральних засобів та особливості ансамблевого виконання; схильністю до асоціювання художніх образів. На даному етапі дослідницької роботи ми спробували діагностувати запропоновані показники застосувавши методи рейтингу та тестування самооцінки.

Реалізація даного дослідження, на виявлення бажання до розучування нового репертуару, уважного слухання пояснень щодо змісту і побудови музичних образів проводилася під час навчального процесу на індивідуальних заняттях у класі основного музичного інструменту та лекційних та практичних заняттях з методики музичного виховання та музично-історичних дисциплін. Запропоноване дослідження поєднало опосередковане спостереження за студентами і опитування викладачів, які викладають ці дисципліни. Згідно оцінок експертів за чотирибальною шкалою, визначався рівень індивідуального рівня готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності; професійної спрямованості на керівництво дитячими оркестровими колективами; ступеню сценічної виразності виконавства, глибиною входження в образну сутність інструментального твору.

Високу оцінку отримали студенти, які швидко та якісно, усвідомлюючи та осмислюючи досвід власної діяльності, виконали поставлене завдання. Так, майбутні фахівці на практичних заняттях з предмету «Методика музичного виховання» виявляли здібності до заглиблення у сутність творів інструментального мистецтва, що проявлялося в усвідомленні образної виразності музичного твору, використовували знання про зміст та будову

музичних образів.

Результати обробки експертами діагностичних даних показали, що середня оцінка значення показника вияву бажання до розучування нового репертуару, уважного слухання пояснень щодо змісту і побудови музичних образів студентів становить приблизно 2,4 бали. Ми виокремили найбільш поширені недоліки у сформованості першого показника. Так, за оцінюванням, до високого рівня було віднесено 12 % досліджуваних, до середнього 43 %, до низького – 45 % респондентів.

З метою визначення наявності у студентів факультетів мистецтв елементарних відомостей щодо виражальних тембрових засобів та особливостей ансамблевого виконання нами було застосовано методи тестування та самооцінки, які дозволили визначити рівень сформованості їхніх знань щодо інструментального мистецтва, а саме: самостійність вибору педагогічно-доцільного репертуару; особисте критичне ставлення до власної підготовки до інструментально-виконавської діяльності. Це обумовлено тим, що самооцінка як вияв самосвідомості впливає на усі професійні прояви майбутнього фахівця. Адже вміння майбутнього вчителя музики об'єктивно оцінити рівень своєї підготовленості, оцінки власних знань та умінь, володіти секретами творчого спілкування на музичних заняттях можливе тільки завдяки гармонійному поєднанню педагогічної та виконавської майстерності, що є результатом сформованості тембрового слуху в процесі інструментального навчання.

Для даної експериментальної перевірки студентам було запропоновано оцінити якість власних відомостей щодо виражальних тембрових засобів та особливостей ансамблевого виконання. Сутність цієї перевірки полягала в самооцінюванні власної підготовленості до цього виду роботи за п'ятибальною шкалою. Так високий рівень складав (4-5 балів), середній (2-3 бали), та низький (0-1 бали). Оцінювання мало такі критерії:

- вільне володіння музичним матеріалом;

- застосування набутих елементарних відомостей щодо виразальних тембральних засобів в практичній діяльності;
- вільне висловлювання власної думки щодо подачі музичного матеріалу;
- здатність до самоконтролю та саморегуляції при ансамблевому виконанні.

Результати даного експериментального завдання показали, що лише 12 % респондентів визначили власну підготовку як високу; 47 % - як середню; 41% - як низьку.

Підсумковий контроль з третього показника - схильність до асоціювання художніх образів – містив співставлення результатів викладачів та респондентів за визначеними критеріями. У процесі цієї роботи використовувались методи бесіди, мозкового штурму, гра «Творчий мікрофон», також було проведене тестування [19]. За результатами проведеної роботи було зроблено висновок, що досить сильно відчутна невпевненість у своїх фахових знаннях у студентів. За оцінюванням до високого рівня було віднесено лише 10 % досліджуваних, до середнього - 43%, до низького – 47 % респондентів.

Узагальнення результатів другого етапу констатувального експерименту дозволило виявити рівні прояву визначеного нами критерію: обізнаність у засобах музичної виразності, наявність елементарних відомостей з ансамблевого виконання, про міру сформованості знань щодо інструментального мистецтва і бажання їх розширювати.

Високий рівень характеризувався широтою обізнаності студентів у засобах музичної виразності, наявності елементарних відомостей з ансамблевого виконання, сформованість знань щодо інструментального мистецтва і велике бажання їх розширювати. Такий рівень виявлено у 14% досліджуваних.

Середній рівень характеризувався не досить вправними вміннями майбутніх фахівців відтворювати засоби музичної виразності, в ансамблевому виконанні недостатньо показана злагодженість. Такий рівень зафіксовано у 47% респондентів.



Низький рівень показали студенти які мають поверхневі знання щодо інструментального мистецтва. До низького рівня віднесено 39% опитаних.

Для наочності представимо результати другого етапу констатувального експерименту в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

*Розподіл респондентів за рівнями сформованості показників когнітивно-операційного компоненту сформованості тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання на констатувальному етапі експерименту*

| Показники   | Рівні вираження критерію |       |          |       |         |       |
|---|--------------------------|-------|----------|-------|---------|-------|
|   | низький                  |       | Середній |       | високий |       |
|   | абс                      | %     | абс      | %     | абс     | %     |
| вияв бажання до розучування нового репертуару, уважне слухання пояснень щодо змісту і побудови музичних образів | 114                      | 44,88 | 110      | 43,31 | 30      | 11,81 |
| наявність елементарних відомостей щодо виражальних тембральних засобів та особливості ансамблевого виконання    | 105                      | 41,34 | 119      | 46,85 | 30      | 11,81 |
| схильність до асоціювання художніх образів  | 119                      | 46,85 | 110      | 43,31 | 25      | 9,84  |
| У цілому II компонент   | 113                      | 44,49 | 113      | 44,49 | 28      | 11,02 |

За діагностикою оцінно-емпатійного компонента ми зуміли визначити ступінь здатності до оцінки емпатійно-вольового стану у виконавській діяльності, що є найважливіших при оцінці рівня сформованості тембрального слуху майбутніх учителів музики з у процесі інструментального навчання, оскільки цей компонент є системоутворюючим у структурі фахової компетентності студентів спеціальності «Музичне мистецтво». Ми розглянули

етап формування тембрового слуху інструментально-виконавського компоненту навчання як відкритий механізм усвідомлення саме оцінної (чи рефлексивної) спроби розгляду концертної діяльності через емпатію, тобто емоційне співпереживання при виконанні твору. Названий напрям інструментальної підготовки майбутніх учителів музики ми оцінюємо за наступними показниками:

- вияв емоційної захопленості процесом усвідомлення та виконання творів інструментальної музики;
- здатність до рефлексивного аналізу та саморегуляції педагогічних ситуацій;
- вміння контролювати себе у процесі власних мистецьких та педагогічних дій.

Діагностування за даними показниками дозволило виявити, що високому рівню сформованості тембрового слуху в студентів відповідає здатність відчувати специфічне темброве забарвлення музичного інструменту (у нашому випадку ми за тестуванням уподобань майбутніх учителів музичного мистецтва обрали музичний інструмент – гітару). На середньому рівні сформованості тембрового слуху в майбутніх учителів музики відзначаються системні знання, але глибина емоційної захопленості інструментальним твором проявляється лише періодично та за окремими параметрами. На низькому рівні сформованості тембрового слуху в респондентів відзначаються поверхові, неусвідомлені й майже безсистемні знання, відсутність здатності рефлексивного аналізу виконавських та педагогічних ситуацій.

За оцінно-емпатійним компонентом сформованості тембрового слуху ми встановили ступінь здатності студентів факультетів мистецтв до оцінки емпатійно-вольового стану у виконавській діяльності. Специфіку феномена розкриваємо через наступні показники:

- вияв емоційної захопленості процесом усвідомлення та виконання творів інструментальної музики;

- здатність до рефлексивного аналізу та саморегуляції педагогічних ситуацій;

- уміння контролювати себе у процесі власних мистецьких та педагогічних дій.

Зважаючи на провідну роль формування тембрового слуху в процесі інструментального навчання, можна стверджувати, що виявлення емоційної захопленості процесом усвідомлення та виконання творів інструментальної музики має чітке музично-технічне значення, яке необхідне для вирішення проблем удосконалення та поліпшення позитивного емпатійно-вольового стану в виконавській діяльності. У сучасних умовах питання виконавської культури набувають все більшої актуальності. Вивчення ефективності будь-якого концертного виступу незмінно пов'язується з необхідністю підвищення особистісного емоційно-емпатійного впливу у різних аспектах його виявлення. Виконання цієї вимоги стає актуальним для здійснення педагогічно-виконавської діяльності, що характеризує високий загальний і професійний рівень здатності до оцінки емпатійно-вольового стану у виконавській діяльності.

Традиційно у педагогіці виконавська майстерність учителя визначається через його емоційну захопленість процесом виконання, уміння аналізувати концертний виступ та навички педагогічної рефлексії власного виступу [6]. Такий підхід лише певним чином розкриває особистісні якості вчителя, але зумовлює успіх музично-педагогічної діяльності в цілому. Розмірковуючи над проблемами музичного навчання і виховання емоційної самоусвідомленості при концертному виступі, можна зробити висновок, що педагогічний вплив на підвищення якості виконавської майстерності у процесі інструментального навчання насамперед залежить від якості емпатії, характеру, волі самого вихователя, яскравості та своєрідності його виконавської інтерпретації інструментальних творів.

Особливості діагностування сформованості тембрового слуху майбутніх учителів музики є тим фактором, який виявляє ступінь емоційної захопленості

процесом усвідомлення та виконання творів інструментальної музики даною особистістю. Остання, орієнтуючись на культурно-виконавські цінності, може певним чином підняти власний рівень професійної майстерності. З цього можна зробити висновок, що висока ступінь емоційної захопленості процесом усвідомлення та виконання творів інструментальної музики є важливою складовою формування тембрового слуху майбутніх учителів музики. Вона передбачає високий рівень музичного та емоційного розвитку вчителя, наявність у нього певної програми самовдосконалення, вимоги щодо рівня виконавської майстерності.

Для виявлення емоційної захопленості процесом усвідомлення та виконання творів інструментальної музики ми провели модифікований нами Тест Холла (Додаток В). При підведенні його підсумків було зроблено висновки, що високий рівень володіння власними емоціями є тільки у 12 % респондентів. 36 % опитуваних показали середній рівень, що говорить про внутрішню скутість при виявленні емоцій, тривогу та невпевненість у власних силах на концертному виступі. Низький рівень володіння власним емоційним станом показали 52 % студентів.

Необхідність активізації процесів саморегуляції педагогічних ситуацій майбутніх учителів музики зумовлена специфікою виконавсько-педагогічної діяльності: насиченістю емоційно напруженими ситуаціями, ситуаціями невпевненості, зростанням творчо-виконавського навантаження, збільшенням об'єму музичної інформації. У таких випадках студенти можуть відчувати психологічний дискомфорт, невпевненість у взаємодії з іншими учасниками інструментального колективу, що визначає потребу особистісної саморегуляції. Низький рівень саморегуляції зафіксований у студентів, в яких низька ефективність навчання, присутня конфліктність у спілкуванні з іншими учасниками інструментального колективу та викладачами, що сприяє виникненню у людини негативних емоцій, зумовлює високу виконавську напруженість, агресивну реакцію на критичні зауваження, низький рівень творчої активності.

Студенти з високим рівнем саморегуляції педагогічних ситуацій активно застосовують імпровізаційні методи у виконавській діяльності, відзначаються творчим підходом у вирішенні виконавсько-інтерпретаційних завдань, що позитивно впливає на емоційну сферу в музичному колективі, забезпечує досягнення високої продуктивності концертно-виконавської діяльності, легко адаптуються до умов творчого навчання. Для підтвердження наших висновків було проведено тренінгове заняття «Щаблі самопізнання» та тест «Визначення рівнів здатності до саморозвитку» (Додатки Г, Д). Результати виявились такі. На низькому рівні здатності до рефлексивного аналізу та саморегуляції педагогічних ситуацій опинилось 57% респондентів. Середній рівень був у 24% студентів факультетів мистецтв. Високого рівня здатності до рефлексивного аналізу та саморегуляції педагогічних ситуацій досягли лише 19% опитуваних.

Для виявлення рівня вміння контролювати себе у процесі власних мистецьких та педагогічних дій ми розглядали процес розподілення уваги та підтримки її стійкості у виконавській діяльності, вміння обирати музично-педагогічний репертуар у залежності від виконавської майстерності та віку учасників інструментального колективу чи окремого виконавця, аналізувати як власну гру, так і гру інших виконавців. У цьому процесі самоконтроль розглядається нами як здатність контролювати свої емоції, думки і поведінку. Самоконтроль ґрунтується на волі - вищій психічній функції, що визначає здатність людини приймати усвідомлені рішення і втілювати їх у життя. Доречно підкреслити, що самоконтроль у виконавській діяльності тісно пов'язаний з поняттям саморегуляції власних творчих дій. Самоконтроль є найважливішим елементом в здатності майбутнього вчителя музики досягати високих творчих результатів. Ми зазначаємо, що самоконтроль – це інтегративна здатність виконавця аналізувати та оцінювати власну творчу діяльність з метою перевірки досягнутих результатів та приведення їх у відповідність з поставленими особистими цілями, а також суб'єктивними

вимогами та уявленнями. Ці висновки ми зробили після проведення низки тестових завдань та опитувань студентів (Додаток Е).

У результаті проведення констатувального експерименту високий рівень уміння контролювати себе у процесі власних мистецьких та педагогічних дій був у 9% студентів факультетів мистецтв, середній – у 23%, а низький – у 68% респондентів.

Для наочності представимо результати третього етапу констатувального експерименту в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

*Розподіл респондентів за рівнями сформованості показників оцінно-емпатійного компоненту сформованості тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання на констатувальному етапі експерименту*

| Показники<br>Критерію   | Рівні вираження критерію (254 респонденти) |       |          |       |         |       |
|---|--|-------|----------|-------|---------|-------|
|   | низький                                    |       | середній |       | високий |       |
|   | Абс  | %     | абс      | %     | абс     | %     |
| Вияв емоційної захопленості процесом усвідомлення та виконання творів інструментальної музики | 133  | 52,36 | 92       | 36,22 | 29      | 11,42 |
| Здатність до рефлексивного аналізу та саморегуляції педагогічних ситуацій                     | 145  | 57,09 | 61       | 24,02 | 48      | 18,89 |
| Уміння контролювати себе у процесі власних мистецьких та педагогічних дій                     | 173  | 68,11 | 58       | 22,83 | 23      | 9,06  |
| У цілому III компонент  | 150  | 59,06 | 70       | 27,56 | 34      | 13,38 |

Для перевірки четвертого, результативно-діяльнісного, компонента ми аналізували функціонування всієї змістово-структурної моделі формування

тембрового слуху, спрямованої на творчу самореалізацію майбутніх учителів музичного мистецтва. Критерієм результативно-діяльнісного компоненту ми визначили міру орієнтації студентів факультетів мистецтв на діяльнісно-творчу самореалізацію.

Розглядаючи перший показник цього компоненту - потребу в рефлексійній усвідомленості фахової діяльності – ми провели низку діагностичних завдань, тестувань для виявлення рівня оволодіння означеним феноменом за цим показником.

Вивчення вітчизняного досвіду фахової діяльності педагогів-музикантів [1; 2 3; 6; 7; 11; 12 13; 16; 22; 24; 25; 27; 33] доводить, що у практичній діяльності рефлексивним процесам приділяється мало уваги. Майбутні вчителі музики ще недостатньо володіють навичками рефлексивного самоаналізу фахової та виконавської діяльності.

Для фахової підготовки студентів-музикантів важливе значення має розвиток фахової рефлексії як особистісної якості, так і властивості мислення, умови, необхідної для творчої самореалізації та фахової та виконавської майстерності [13].

Рефлексивність як здатність людини виходити за межі власного «Я», осмислювати, вивчати, аналізувати що-небудь за допомогою порівняння образу свого «Я» з якимись подіями, особистостями. Рефлексивність, як протилежність імпульсивності, характеризує людей, які, перш ніж діяти, внутрішньо переглядають всі гіпотези, відкидаючи ті з них, які здаються їм малоприйнятними, приймають рішення обдуманно, виважено, враховуючи різні варіанти вирішення «завдання».

З цією метою зі студентами були проведені бесіди, анкетування та діагностування (Додаток Є), що дали такі результати. Високий рівень потреби у рефлексії фахової діяльності виявили 9% опитуваних, середній рівень — 23%, низький рівень потреби у рефлексії фахової діяльності був у 68% респондентів.

Виконуючи завдання по встановленню рівнів творчих виявів студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення інструментальних творів ми намагалися зрозуміти, як майбутні вчителі музики використовують поняття інтерпретації при розучуванні творів. На думку Г.Падалки [13], інтерпретація музичних творів розглядається як основний вид художньої діяльності у виконавсько-інструментальній роботі. Процес музичної інтерпретації містить як відтворювальні аспекти, так і значний потенціал виявлення творчого ставлення до твору. Виконавцю, підкреслює науковець, слід не лише заглибитися в авторське відчуття образу та якомога повніше передати його у власному трактуванні, а й виявити власне розуміння тексту, виявити власні почуття, передати особливості власного сприйняття того, що створив автор твору.

Для діагностування і визначення рівнів другого показника ми провели тестування «Діагностика творчого потенціалу та креативності» (Додаток Ж). Результати виявились такі: високим рівнем за цим показником оволоділи 16% респондентів, середнього рівня досягли 44% студентів, а 40% опитуваних були низького рівня.

При аналізі рівня вмінь критично оцінити результати виконавської діяльності ми перевіряли вільне і досконале володіння музичним інструментом, знання репертуару різних епох, жанрів і стилів для свого інструмента, знання основних шляхів пошуку виконавських засобів втілення художнього образу на інструменті, знання застосування виразних можливостей інструментальної музики для підтвердження професійного фахового рівня студента, знання тембрових прийомів і способів гри на інструменті, особливостей відтворення темпових, агогічних, динамічних особливостей творів для інструменту. Для цього було проведено тест-опитувальник (Додаток З), за результатами якого ми змогли зробити висновок, що високий рівень уміння критично оцінити результати виконавської діяльності є у 8% респондентів, середній – у 29%, а низький – у 63% опитуваних.



Для наочності представимо результати четвертого етапу констатувального експерименту у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

*Розподіл респондентів за рівнями сформованості показників результативно-діяльнісного компоненту сформованості тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання на констатувальному етапі експерименту*

| Показники   | Рівні вираження критерію (254 респонденти) |       |          |       |         |       |
|---|--|-------|----------|-------|---------|-------|
|   | низький                                    |       | середній |       | високий |       |
|   | абс  | %     | Абс      | %     | абс     | %     |
| Потреба у рефлексії фахової діяльності                            | 173  | 68,11 | 58       | 22,83 | 23      | 9,06  |
| Творчі вияви студентів у процесі вивчення інструментальних творів | 102  | 40,16 | 112      | 44,09 | 40      | 15,75 |
| Вміння критично оцінити результати виконавської діяльності        | 160  | 62,99 | 74       | 29,13 | 20      | 7,87  |
| У цілому IV компонент   | 145  | 57,09 | 81       | 31,89 | 28      | 11,02 |

Діагностування за даними параметрами дозволило виявити, що високому рівню сформованості тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання відповідають високий рівень музичної ерудиції, обізнаність у засобах музичної виразності, наявність елементарних відомостей з ансамблевого виконання, здатність до оцінки емпатійно-вольового стану у виконавській діяльності та орієнтація студентів на діяльнісно-творчу самореалізацію. Середньому рівню сформованості тембрального слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання у респондентів характерні середній рівень музичної ерудиції, елементи знань засобів музичної виразності та здатність студентів до діяльнісно-творчої діяльності. Низький рівень сформованості тембрального

слуху майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментального навчання у респондентів характеризується переважанням негативного ставлення до виконавської діяльності, майже повною відсутністю творчих проявів.

З метою діагностування та всебічного аналізу існуючих рівнів сформованості тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання, було запропоновано експериментальні методи дослідження за відповідними критеріями та показники сформованості означеного феномена. Серед методів дослідження найбільш широко були застосовані методи віртуального анкетування, прямого інтерв'ювання, різноманітних тестів, творчо-виконавські завдання, інтерпретаційні творчі завдання, рефлексивні методи [16; 17; 18; 19; 20; 22; 23; 26].

На всіх етапах експериментальної роботи основним наскрізним принципом ефективності відповідної діяльності ми акумулюємо функціонування всієї змістово-структурної моделі формування тембрового слуху, спрямованої на творчу самореалізацію майбутніх учителів.

У процесі проведення констатувального експерименту було зазначено, що багато студентів факультетів мистецтв дуже часто слухають інструментальну класичну музику самотійно, це прослуховування їм цікаво та приємно (61 % опитаних осіб). До того ж майбутні вчителі музичного мистецтва висловлюють власну ініціативу щодо вибору прослуховування класичних творів різних жанрів та стилів, які хотіли б виконувати (майже 59 % осіб).

Для нашого дослідження мало вирішальне значення, яким чином студенти адаптуються до нових умов під час сценічних виступів. Для цього було проведено усне опитування. Багато студентів відповідали, що їм складніше виступати в умовах концертного виступу (в присутності слухачів), грати для своїх сокурсників (79 % респондентів). Тому, ми, зважаючи на це, розробили методичну програму щодо технічного та виконавського плану

роботи над інструментальним твором, який вивчається як самостійно, та і у класі.

У результаті підрахунку позитивних та негативних проявів респондентів на діагностичному етапі за методами анкетування, тестування, інтерв'ювання та за допомогою ранжування ми розподілили їх умовно за рівнями сформованості тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання таким чином. На вищому рівні опинилося 13 % респондентів, на середньому 36 % осіб, на низькому – майже 51 % студентів факультетів мистецтв.

Таблиця 3.5

*Розподіл респондентів за результатами констатувального етапу експерименту сформованості тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання*

| Компоненти                | Рівні (254 респонденти) |              |           |              |           |              |
|---------------------------|-------------------------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|
|                           | низький                 |              | середній  |              | високий   |              |
|                           | абс                     | %            | Абс       | %            | абс       | %            |
| Пізнавально-інформаційний | 110                     | 43,30        | 99        | 38,98        | 45        | 17,72        |
| Когнітивно-операційний    | 113                     | 44,49        | 113       | 44,49        | 28        | 11,02        |
| Оцінно-емпатійний         | 150                     | 59,06        | 70        | 27,56        | 34        | 13,38        |
| Результативно-діяльнісний | 145                     | 57,09        | 81        | 31,89        | 28        | 11,02        |
| <b>У цілому</b>           | <b>130</b>              | <b>51,18</b> | <b>91</b> | <b>35,83</b> | <b>33</b> | <b>12,99</b> |

Для більшої достовірності результатів констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи з формування тембрового слуху майбутніх учителів музичного мистецтва подаємо схематичне зображення отриманих даних на рис. 3.1.

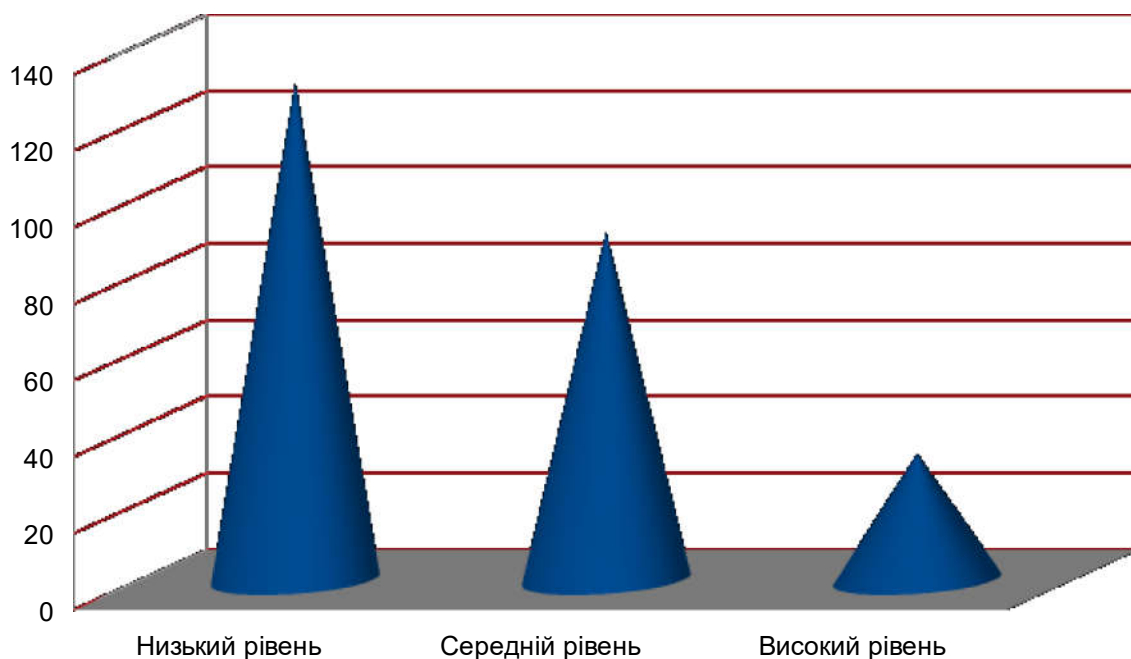


Рис. 3.1 Гістограма узагальнених результатів сформованості тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання

За результатами аналізу дослідно-діагностичного зрізу нами встановлено, що група респондентів розподілилась за визначеними рівнями сформованості тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання по показниках з різних діагностичних заходів порізно. На вищому рівні по всіх запропонованих заходах ми діагностували незначне коливання у кількості респондентів. На середньому – кількість респондентів має коливання більш помітне. Це є передумовою серйозної роботи на формувальному етапі експерименту зі здійснення переходу студентів, яких нами віднесено до середнього рівня у більш високу категорію, за умови впровадження розробленої авторської поетапної методики. Також велика розбіжність у результатах була зафіксована у визначенні низького рівня, що означає недостатню обізнаність своїх фахових можливостей студентів факультетів мистецтв.

Дослідно-діагностичний експеримент на констатувальному етапі дав можливість усвідомити стан сформованості тембрового слуху майбутніх

учителів музики у процесі інструментального навчання та спроектувати здійснення наступного, формувального етапу експериментальної роботи, результати якого будуть представлені у наступному підрозділі.

### **3.2. Поетапна методика формування тембрового слуху майбутніх учителів музики та результати дослідно-експериментальної роботи**

Формувальний експеримент проводився в умовах навчального процесу на базі факультету мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка. Кількість студентів, що взяли участь в експериментальному дослідженні, становила 314 особи. До експериментальної групи було обрано 150 осіб, до контрольної – 164.

Формувальний етап експерименту має довести ефективність авторської методики формування тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання. Авторська методика, яка складається з чотирьох етапів, забезпечує ціленаправленість і послідовність формування визначених структурних компонентів відповідно до чотирьох етапів (пізнавально-аналітичного, мистецько-виконавського, ціннісно-усвідомленого та творчо-оцінювального) на основі застосування комплексу теоретичних і емпіричних методів інструментального навчання. На кожному з етапів формувального експерименту ми приділяли увагу формуванню кожного з компонентів (пізнавально-інформаційного, когнітивно-операційного, оцінно-емпатійного та результативно-діяльнісного).

Завдяки розробленій структурі сформованості тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання, ми визначили поетапність формування обраного феномена у студентів. Методика формування тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання передбачає проходження етапів, на кожному з

яких ставиться своя мета, визначається зміст, закладаються механізми формування тембрового слуху студентів факультетів мистецтв у процесі інструментального виконавства, виявляються умови здійснення і підводиться результат.

Метою **першого** (пізнавально-аналітичного) етапу ми зробили направленість індивідуальних та групових занять з інструментального виконавства на формування тембрового слуху в студентів з художнього і технічного аспектів виконавства та взаємодії викладача і студента, а також націленості на розвиток у майбутніх учителів музики пізнавальної активності в інструментальному навчанні. Звертаємо увагу, що на цьому етапі є необхідність засвоєння компетенцій аналізу тембровості звукових потоків при виконанні інструментальних музичних творів та самоаналізу методик їх застосування. Зважаючи на завдання першого етапу експерименту ми вважаємо за доцільне розпочати з формування пізнавально-інформаційного компонента. Для ефективності протікання дослідно-експериментальної діяльності на цьому етапі ми вирішували такі завдання:

- спонукання майбутніх учителів музики до вмотивовано-усвідомленого використання акустичних прийомів гри в умовах еволюційних процесів розвитку інструментального виконавства;

- виявлення закономірностей сприйняття акустичних властивостей звуку та їх відтворенням на різних музичних інструментах (виразність інтонування, швидкість та якість атаки, артикуляція та ін.);

- допомога в адаптації студентів щодо пізнання шедеврів світової інструментальної музики (класична музика, сучасні твори, у т.ч. заохочення та запровадження ініціативного шляху власного відбору музичного матеріалу для його самостійного опрацювання, засвоєння та виконання).

В умовах експерименту, на наш погляд, складаються відповідні можливості до розвитку музичного слуху під час сприйняття музичного твору, що дозволяє фіксувати різні властивості у процесі створення художнього образу твору та тих виражальних засобів, якими він донесений.

За нашими спостереженнями студенти розглядають музичний слух в декількох його різновидах: мелодичному, гармонічному, поліфонічному та тембровому. Мелодичний слух при цьому розглядається як такий, що забезпечує цілісність сприйняття мелодії. Складовими даного виду є інтервальний і ладовий слух. Саме єдність відчуття інтервальної висоти звуку та його ладової функції складають основу мелодичного слуху. Гармонічний слух – це здатність відчувати та виявляти види співзвуч акордів та інтервалів. Поліфонічний слух нами висвітлюється як здібність до цілісного і водночас диференційованого сприйняття та контролювання розвитку кожного голосу в єдності з іншими, а також здатність відтворювати музику поліфонічного складу. Тембровий слух охоплює вміння розрізняти темброве забарвлення звучання голосів та музичних інструментів, окремих звуків і різних звукосполучень.

Основними методами експериментальної роботи на цьому етапі були: демонстраційно-образні (студенти аналізували продемонстровані інструментальні твори з різним тембральним забарвленням, складали творчі ілюстративні характеристики прослуханих творів), інтерпретаційні (було запропоновано прослухати один твір у різних видах виконання та зробити аналіз варіантів його виконання), артикуляційні (розбір варіантів графічних артикуляційних позначок музичного тексту), комплексні тренінги (формування обізнаності студентів у жанрових і стильових особливостях виконання інструментальних творів), моделювання проблемних ситуацій, створення ситуацій вибору тощо.

Враховуючи мету *першого* етапу формувального експерименту (пізнавально-аналітичного), що полягала у створенні на заняттях атмосфери зацікавленості розвитком тембрового слуху майбутніми вчителями музики в ситуації тісного виконавського спілкування викладача і студента, експериментальна робота була націлена на розвиток у студентів позитивної мотивації до інструментально-виконавської діяльності в процесі розвитку тембрового слуху. Ми робили аналіз діагностичних даних з визначенням

рівнів розвитку тембрового слуху студентів факультетів мистецтв у процесі інструментальної діяльності, проводили самоаналіз мотивів вибору майбутньої професії. У процесі цієї роботи акцент був зроблений на актуалізацію прагнення студента до особистісного виконавського самовдосконалення, його потреби у формуванні та самоаналізі загостреного відчуття тембрового забарвлення в інструментально-виконавській діяльності. Це нам давало розуміння значущості цих компетенцій у фаховій виконавській діяльності.

На цьому етапі студенти факультетів мистецтв аналізували теоретичні здобутки науковців з цієї проблеми, що загострювало активізацію їх особистісного росту, стимулювало до свідомого сприйняття тембрової забарвленості творів інструментального мистецтва України та світу. Це сприяло створенню умов для стимулювання пізнавальних процесів майбутніх учителів музики, осмислення технічних засобів інструментального виконавства, розширення використання різних технологій формування якісного тембрового звучання у професійній підготовці. Застосовувалися такі традиційні методи музичного навчання: обговорення, проблемна лекція (один з методів навчання, відмінністю якого є визначення викладачем перед студентами проблеми аналізу інструментальних творів, та визначає за допомогою студентів засоби її вирішення. При цьому викладач допомагає студентам у цьому за рахунок проведення диспуту та діалогу, що стимулює їх до активної пізнавальної діяльності. Це один з інтерактивних засобів навчання), розповідь-презентація, бесіда-мікрофон, самостійна робота з літературними джерелами, сольне та ансамблеве виконання інструментальних творів; інноваційні методи стимулювання і мотивації інструментального навчання: методичні диспути, ситуації свідомого та підсвідомого вибору, тембральні імпровізації, проведення тренінгів з проблем свідомого аналізу прослуханих інструментальних творів видатних світових виконавців та самоаналізу власної виконавської діяльності.



Перший етап формувального експерименту з формування тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання передбачав:

- адаптацію студентів до пізнання новітніх форм та методів навчання, з урахуванням попередньої інструментальної підготовки;
- розуміння майбутніми вчителями музики важливості популяризації інструментально-виконавської діяльності, актуальності цього процесу для формуванні творчої свідомості молоді;
- пошук шляхів ефективного використання темброво-виразних образів у практиці інструментального навчання.

Тому спеціальна увага на цьому етапі експериментальної роботи приділялась формуванню пізнавально-інформаційного компонента. Цей процес вимагав особливої уваги, яка приділялася усвідомленому ставленню саме до техніки інструментального виконавства, а саме інтонаційно-тембровому елементу в підготовці до виконавської діяльності майбутніх учителів музики. Навчання відбувалося під час обговорення різних точок зору на проблему тембрового забарвлення інструментального звуку і обов'язкового обміну думками з цього приводу. У процесі експериментального навчання студентам надавалася можливість проаналізувати власні помилки у використанні інноваційних технологій на власному досвіді та досвіді інших й знаходження найефективніших для себе способів виправлення помилок. Саме таким чином навчання створювало інтенцію постійного бажання до творчих видів інструментальної діяльності майбутнього вчителя музики.

У процесі експериментальної роботи на пізнавально-аналітичному етапі активно застосовувались такі методи роботи над тембровим звуковидобуванням (на прикладі струнного інструменту – гітари, адже респонденти вибрали саме цей інструмент із групи струнних, як найбільш широко використований). З цього приводу доцільно зазначити, що кожна гітара має свій неповторний тембр, але від виконавця, який володіє своїми індивідуальними фізіологічними особливостями звуковидобування (фізична

будова рук, форма нігтів тощо) залежать загальні тенденції формування повноцінного звуку. В основі цього процесу закладена естетика звуку академічної, класичної музики, основні ознаки якої - однорідність тембру, щільність звучання та відсутність сторонніх звуків. Нами були опрацьовані такі способи видобування звуку для опрацювання якісного тембрового забарвлення його звучання:

- *apoyando* (удар по струні з опорою, удари вказівного, середнього і безіменного пальців правої руки, спрямовані зверху вниз (у напрямку до деки) - це художній прийом, який показує колорит, надає особливу силу та яскравість звучанню гітари;

- *tirando* (удар по струні без опори, удари вказівного, середнього і безіменного пальців, спрямовані знизу вгору (від деки)) зазвичай, результатом цього є хороше володіння звуком при виконанні окремих нот, гамоподібних пасажів;

- *флажолét* (специфічний прийом звуковидобування на струнних інструментах, що являє собою ізольоване звучання певного гармонічного тризвука.) Звук-флажолет отримується шляхом легкого торкання пальцем до струни в тому місці, де вона поділяється на половинні, треті, чверті та інші частини. Флажолет відрізняється ніжністю та меншою силою звука, але також деякою порожнечою та холоднуватістю тембру, що нагадує тембр старовинної флейти (флажолета);

- *теппінг* (tapping). Це принципово новий спосіб гри на гітарі — звуковидобування пальцями правої та лівої руки ударами по струнах на грифі між ладів на грифі. Звук на гітарі видобувається за допомогою щіпка, або, точніше, удару по струнах кінчиками пальців правої руки. Великий палець здійснює щіпок від себе, вказівний, середній і безіменний палець здійснюють щіпок до себе. Видобувати звук на струні гітари можна від підставки та до грифа. Відрізок, на якому можна витягувати звук, потрібно розмежувати на три частини [34].

Для цього використовувались такі методи навчання: *демонстраційно-образні, інтерпретаційні, артикуляційні, комплексні тренінги, завдання на темброве вправлення* (багаторазове повторення виконавських дій з метою досягнення досконалості їх виконання, закріплення на рівні автоматизму), *тренувальний алгоритм, створення ситуацій вибору* (який спосіб звуковидобування використовувати для показу виконавського образу інструментального твору).

Важливою роботою на даному етапі експерименту було ознайомлення майбутніх учителів музики зі специфікою та змістом визначеного феномена, існуючими методиками оволодіння тембровим звучанням вибраного інструменту (у нашому випадку - гітари), спонукання до усвідомлення необхідності постійно розвивати тембровий слух під час навчання, сміливо розкриваючи свої виконавські можливості. На даному етапі була опрацьована технічна складова виконавсько-освітньої діяльності, набуття впевненості кожного у необхідності використання багатой тембральної палітри звучання в інструментальному виконавстві. У процесі експериментальної роботи ми визначили такі механізми формування тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання:

- ознайомлення студентів із базовими положеннями інструментально-виконавської освіти, її цінностями, методами і засобами;
- стимулювання потреби до набуття технічних навичок виконання та відповідних умінь;
- оцінка власної виконавської діяльності, цілей і мотивів вибору майбутнього фаху;
- набуття досвіду використання різних фізичних умов звуковидобування, формування об'єктивних фізичних закономірностей звуковидобування для фахового становлення педагога-інструменталіста;
- забезпечення позитивного ставлення студентів до активного вивчення інструментального репертуару.

На основі застосування відповідних до формувального етапу експерименту низки методів, ми розробили загальну об'єднуючу, формотворчу методику – *пізнавально-аналізуючу* – зміст і характер якої – розкриття етапів роботи над розширенням динамічної та тембрової шкали у напрямку максимальної сили та забарвлення звуку. Ця методика є усвідомлено вмотивованою на якісний виконавський результат навчання та самостійної практичної діяльності.

На першому етапі формувального експерименту дослідна робота була також спрямована на спонукання майбутніх учителів музики до вмотивованого бажання розвинути тембровий слух, як відображення у їхній свідомості складу забарвлення звуку. Адже кожен музичний звук складається не тільки з основного тону, а також з допоміжних призвуків, або гармонічних обертонів [34]. Тривалість звучання залежить від часу вільного коливання струни. Для цього ми застосували комплекс сучасних методів музично-виконавської інформації (мультимедіа презентації, аудіо та відеоматеріали, аналіз відвіданих музичних вистав, фестивалів, концертів). У цьому виді діяльності найкраще було використання індивідуального підходу до практики формування студентами тембрового слуху в процесі інструментального навчання. За таких умов ми передбачили стимулювання майбутніх учителів музики до самостійності у самоаналізі інструментального мистецтва та власної виконавської діяльності, застосування різних технічних вправ та тренінгів.

У ході першого етапу формувального експерименту ми наголошували, що інструментальна музика є абстрактним видом мистецтва, тому що є певним чином відокремленою від інших видів музичного виконавства, адже не супроводжується ні зоровими, ні поетичними чи просто словесними рядами. Тому важливими для пізнання техніки виконавства є якісна, технічна грамотність, емоційне забарвлення та яскрава подача інструментальної музики слухачам.

Таким чином, успішною виявилася діяльність щодо:

- вияву бажання пізнавати та аналізувати власну виконавську діяльність (її технічний аспект);

- вияву зацікавленості до якісного тембрового звуковидобування;

- наявності фахової спрямованості на виконавсько-педагогічну діяльність. Результати цієї діяльності були основними у формуванні тембрового слуху в процесі інструментального навчання та опосередковано показниками якісного оволодіння змістом першого етапу експерименту. У результаті проведеної роботи ми виявили стійке позитивне ставлення до формування тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання, явну фахову спрямованість на виконавсько-педагогічну діяльність.

Нами були розроблені завдання для експериментальної групи студентів, кожне із яких супроводжувалось теоретичними поясненнями з боку викладача. Серед завдань ми виокремили такі: підбір тембрового забарвлення для інструментальних творів зі шкільного репертуару, власне виконання цих творів у декількох тембрових варіантах, прослуховування інструментальних творів у виконанні відомих гітаристів (Ана Видович, Мауро Джуліані, Маттео Каркассі, Фердінандо Каруллі, Фернандо Сор, Франсіско Таррега, Андрес Сеговія, Марія Луїза Анідо та ін.).

Виконання цих завдань сприяло ефективності очікуваного результату формування тембрового слуху студентів факультетів мистецтв у процесі інструментального навчання.

Ще на пізнавально-аналітичному етапі формувального експерименту з метою формування пізнавально-інформаційного компонента було запропоновано таке завдання: виконати одну з українських народних пісень, але використовуючи декілька різних способів звуковидобування (по одному на кожний куплет) і охарактеризувати вплив тембрового забарвлення на характер пісні. Для цього були вибрані твори: «Іванчику-білоданчику», «Вишеньки-черешеньки», «Галі по садочку ходила», «Ходить гарбуз по городу», «Прилетіла перепілочка», «Вербовая дощечка». Всі варіанти

виконання були записані на відео і студентам запропонували знайти інструментальні обробки цих пісень у виконанні інших гітаристів і порівняти стиль виконання та темброве вирішення показу характеру твору. Це завдання потребувало активного творчого включення майбутніх учителів музики і викликало у них зацікавленість, що сприяло бажанню пізнання нового щодо винайдення нових інтерпретацій творів та їх виконання, спонукало до аналітичної активності, націлювало на пошук нових обробок цих пісень українськими та зарубіжними композиторами.

Виконання цього завдання було оцінено по 12-бальній системі експертами за кількісними та якісними показниками.

У другому завданні студентам запропонували створити відеокаталог інструментальних творів з використанням різних видів звуковидобування та тембрового забарвлення. Потім проводилась лекція-конференція, на якій студенти репрезентували кращі твори зі своєї колекції та аналізували їх з виконавської, технічної та інтерактивної сторін.

Така методика формування тембрового слуху сприяла бажанню пізнавати нове у своєму майбутньому фаху, аналізувати темброво-емоційні барви інструментальних творів, навіть у разі невпевненості в своїх відчуттях щодо темброво-образної стилістики запропонованих інструментальних творів. На цьому етапі ми намагалися виробити впевненість кожного студента у своїх можливостях, що необхідно для адаптації у будь-якій навчальній та виконавській діяльності.

Третім експериментальним завданням пізнавально-аналітичного етапу було намагання студентів факультетів мистецтв систематизувати знання щодо теоретичних основ інструментального виконавства. Для цього студенти створювали мікрогрупи. Кожній групі було дано завдання знайти інструментальні твори для гітари, де б превалював один зі способів звуковидобування. Знайдені твори необхідно було проаналізувати в історичному, теоретичному та виконавському плані, який-би враховував використання тих чи інших тембрових барв. Кількість підібраних

інструментальних творів відповідали кількості зароблених балів, які враховувались простим додаванням до попередньо отриманих балів кожному учаснику експерименту.

Окремо потрібно було студентам створити певний сценічний образ, де були б враховані технічні особливості роботи над звуком, що полягають в освоєнні тембру, динаміки, штрихів твору, тощо.

Всі завдання першого етапу формувального експерименту позитивно готували майбутніх учителів музики на виконання подальших завдань стосовно їхньої пізнавально-інформаційної зацікавленості та розвитку в них особистісного пізнавального інтересу до формування тембрового слуху.

У таблиці 3.6 подано результати дослідно-експериментальної роботи першого етапу формувального експерименту, в якому перевага віддавалась формуванню першого, пізнавально-інформаційного компонента.

*Таблиця 3.6*

**Рівні сформованості дослідно-експериментальної роботи наприкінці першого етапу (експериментальні та контрольні групи)**

| Групи    | Експериментальна (ЕГ) 150 осіб. |          |         | Контрольна (КГ) 164 осіб |          |         |
|----------|---------------------------------|----------|---------|--------------------------|----------|---------|
|          | Високий                         | Середній | Низький | Високий                  | Середній | Низький |
| Особи    | 64                              | 61       | 25      | 35                       | 56       | 73      |
| Відсотки | 42,66%                          | 40,66%   | 16,68%  | 21,34%                   | 34,15%   | 44,51%  |

Аналізуючи отриманні результати нами був відмічений великий розрив сумарних результатів між різними рівнями сформованості тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання за першим компонентом у досліджуваних респондентів експериментальної групи, де

результати значно вищі, ніж у контрольній групі. Такий результат ми пояснюємо ефективним впливом запропонованих методів формування означеного феномена та усвідомленою вмотивованістю й зацікавленістю майбутніх учителів музики дослідною роботою та наступним практичним застосуванням отриманих результатів.

Для більшої наочності отримані дані були зафіксовані у гистограмі (див. рис. 3.2).

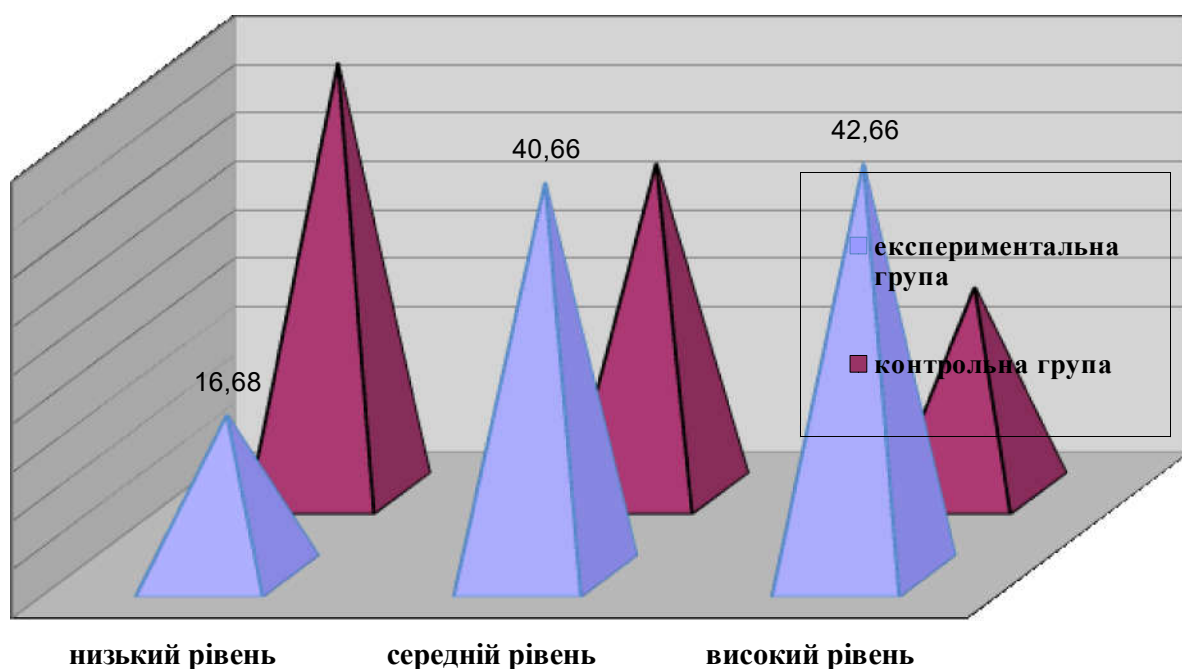


Рис. 3.2 Гістограма рівнів сформованості тембрового слуху в процесі інструментального навчання студентів наприкінці першого етапу формувального експерименту.

На **другому етапі** (*мистецько-виконавському*) відбувалось комплексне опанування музично-педагогічними та теоретичними, комунікативно-організаційними, та мистецько-виконавчими компетенціями та забезпечення необхідними для інструментального виконавства музичними знаннями та формування музично-виконавських та темброво-слухових умінь.

На цьому етапі ми розглядали проблему формування та удосконалення мистецько-виконавської майстерності музиканта-інструменталіста комплексно, використовуючи знання з психології, педагогіки,



мистецтвознавства, які допомогли нам вивчати складний механізм тембрового звуковидобування. Відношення музикантів до якості тембрового звуковидобування формувалося на протязі довгого історичного часу та змінювалося в процесі розвитку інструментального мистецтва, вдосконалення методів навчання гри на музичних інструментах, системного аналізу засобів музично-виконавської виразності, тощо.

При цьому оптимізація інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики сприяє процесу формування тембрового слуху вчителя музики, що включає в себе засвоєння інтегрованих художньо-виконавських компетенцій, розвиток сценічно-виконавських здібностей, формування інструментально-виконавської майстерності. Саме інструментально-виконавська майстерність студентів спеціальності «Музичне мистецтво» сприяє формуванню широкої компетентності в галузі музичного виконавства, а також передбачає спроможність до вираження індивідуальної темброво-виконавської культури у процесі інструментального навчання. У процесі проведення формувального експерименту ми користувалися актуалізацією провідних аспектів формування тембрового слуху, а саме: емоційним, творчим, інтерпретаційним та технічним.

*Емоційний аспект* передбачає виклик зацікавленості інструментальною музикою, її звучанням, використанням різних тембральних відтінків. Саме тому емоційність є показником росту виконавського професіоналізму, важливими характеристиками якого виступають здатність майбутнього вчителя керувати власним емоційним станом та пошуком найкращого тембрового забарвлення інструментального твору, оволодіння прийомами емоційної регуляції при виконанні цього твору. Так, наприклад, досить цікавим, корисним і ефективним може стати застосування у процесі інструментальної підготовки вчителів музики проведення спеціалізовано-спрямованого семінару «Вплив емоційного аспекту формування тембрового слуху на інструментально-виконавську діяльність майбутнього вчителя музики», включення до заходів в окресленому напрямі мистецько-

психологічних та емоційно-комунікативних тренінгів й саме концертно-виконавська діяльність студентів. При цьому одним з головних факторів емоційного аспекту формування тембрового слуху є професійно підібраний навчальний репертуар. Вірний підбір різноманітного за жанрами та стилями сольного та ансамблевого репертуару, його побудова за рівнем складності й послідовність вивчення певного навчального матеріалу, робота над тембровими барвами в музичних творах допомагає забезпечити необхідними для інструментального виконавства музичними знаннями та сформуванню музично-виконавські та темброво-слухові вміння. Емоційна образність інструментального твору створює можливість вибирати необхідне темброве забарвлення, яке відповідає характеру твору, його технічним характеристикам та виконавським можливостям.

*Творчий аспект* зумовлений активізацією креативної діяльності студентів факультетів мистецтв, створенням нового, опануванням певних технічних завдань виразними засобами художньої творчості. Зі студентами ми намагалися робити колективну інтерпретацію інструментального твору в складі колективу. Потім таке ж завдання ми поставили перед сольними виконавцями. Було підібрано декілька творів на вибір для виконання та тембральної інтерпретації. Було запропоновано такі твори: Фернандо Сор «Анданте» (до мажор), Фердинандо Каруллі «Анданте» (до мажор) та Мауро Джуліані «Андантіно» (до мажор). Було поставлене завдання мистецького прочитання твору, що передбачало наявність певного комплексу компетенцій, загальної та фахової ерудиції, практичного виконавського досвіду. У процесі підготовки студенти приймали участь у різноманітних ансамблевих складах, де окрім особистого виконавського рівня важливими є навички ансамблевої гри, усвідомлення своєї ролі у виконавському колективі, психологічного контакту і гнучкої взаємодії виконавців між собою та колективом під орудою диригента. Колективне музикування допомагає оволодіти засобами тембрової інтерпретації як у складі ансамблю, так і при сольному виконанні музичного твору.

*Інтерпретаційний аспект* оптимізує знання студентів з історії та теорії музичного виконавства. Він допомагає досягнути художній зміст музичних творів, самостійно вибрати художні засоби виконавської виразності, відпрацювати технічно всю тембральну нюансировку. Процес інтерпретації музичного твору в студентів проходить поетапно. Спочатку іде робота по виявленню художнього задуму твору, створюється певний план опрацювання виконавських та творчих завдань, знаходження певних орієнтирів художнього тлумачення твору (епоха, ключові риси стилю композитора і художнього напрямку, специфіка змісту та музичної форми). Потім студенти працюють над музикознавчим осмисленням музичного твору та відбувається інтенсивна робота за інструментом, під час якої вирішуються завдання виконавського втілення художніх ідей. Останнім етапом роботи є концертний виступ, де слухачка аудиторія сприймає авторську інтерпретацію твору.

*Технічний аспект* передбачає підготовчу роботу над музичним тестом твору, застосування на практиці темброво-виконавських навичок та оцінку художнього результату. Студентам було запропоновано розробити технічні вправи на проблемні види техніки з метою відпрацювання конкретних виконавських прийомів та створити власні варіанти тембрових транскрипцій та аранжувань інструментальних творів зі списку творів для слухання та виконання з шкільного репертуару. Для роботи було підібрано наступні твори: А.Филипенко «Веселий музикант», М.Ведмедеря «Намалюю Україну», укр.н.п. «Ой, на горі жито», Л.Бетховен «Весело-сумно», Л.Ревуцький «Колискова».

Перевірка сформованості другого, когнітивно-операційного компонента на мистецько-виконавському етапі формувального експерименту була проведена за допомогою модифікованого тесту Холла (Додаток В).

Аналіз проведення контрольних зрізів щодо сформованості когнітивно-операційного компоненту розвитку тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання дозволив засвідчити позитивні тенденції щодо позитивних змін усіх показників в експериментальній групі.

Порівняння статистичних даних, отриманих під час констатувального і формувального етапів експерименту дає можливість констатувати, що якісні характеристики показників критерію, який свідчить про обізнаність у засобах музичної виразності, наявність елементарних відомостей з ансамблевого виконання, про міру сформованості знань щодо інструментального мистецтва і бажання їх розширювати, на формувальному етапі експериментальної роботи значно підвищились (таблиця 3.7).

*Таблиця 3.7*

**Рівні сформованості дослідно-експериментальної роботи наприкінці другого етапу (експериментальні та контрольні групи)**

| Групи    | Експериментальна (ЕГ) 150 осіб. |          |         | Контрольна (КГ) 164 осіб |          |         |
|----------|---------------------------------|----------|---------|--------------------------|----------|---------|
|          | Високий                         | Середній | Низький | Високий                  | Середній | Низький |
| Особи    | 73                              | 68       | 9       | 33                       | 50       | 81      |
| Відсотки | 48,67%                          | 45,33%   | 6,00%   | 20,12%                   | 30,49%   | 49,39%  |

Результати виявили значний розрив сумарних результатів між різними рівнями сформованості тембрового слуху в процесі інструментального навчання за другим структурним компонентом у досліджуваних студентів експериментальної групи, де результати вищі та контрольної групи. Такий результат ми пояснюємо ефективним впливом запропонованих методів формування означеного феномена та усвідомленою вмотивованістю й зацікавленістю майбутніх учителів музики дослідною роботою та наступним застосуванням отриманих результатів.

Для більшої наочності отримані дані були зафіксовані у гістограмі на рис. 3.3.

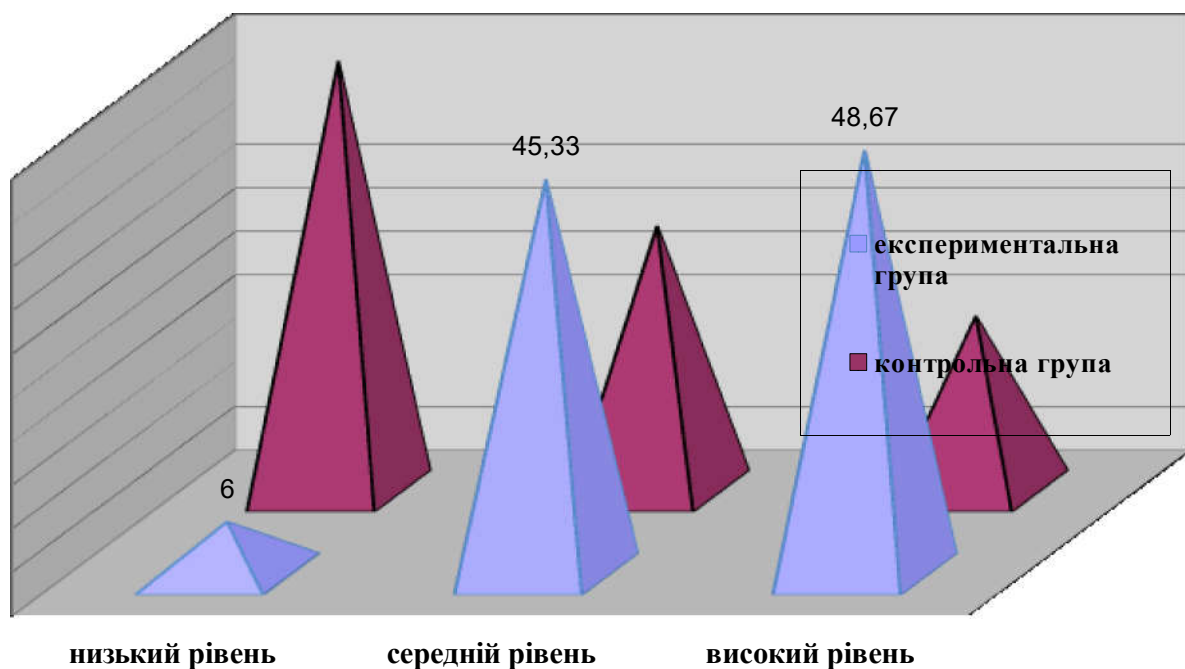


Рис. 3.3. Гістограма рівнів сформованості тембрового слуху в процесі інструментального навчання наприкінці другого етапу формувального експерименту.

**Третій етап** (*ціннісно-усвідомлений*) спрямовувався на формування емоційної відкритості студентів факультетів мистецтв у процесі сприйняття та виконання музичних творів, емпатійного переживання, рефлексивного осмислення її післядії, вироблення умінь саморегуляції внутрішнього стану та самоконтролю музичних та педагогічних дій. Виконавська діяльність студентів на цьому етапі відрізнялась активізацією застосування ними різних виконавських технік, які максимально могли забезпечити темброве забарвлення інструментальних творів, креативністю у створенні тембрових інтерпретацій, оригінальних імпровізаційних знаходжень у процесі виконання інструментальних творів.

В умовах навчання та педагогічної взаємодії з викладачами та іншими студентами на основі набутих знань та досвіду студенти мали можливість самостійно створювати власні, унікальні інтерпретації музичних творів та практично презентувати їх у майбутній самостійній виконавській діяльності. На цьому етапі ми вважали необхідним приділити особливу увагу

формуванню оцінно-емпатійного компонента. У процесі дослідно-експериментальної роботи з формування тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання були вирішені такі завдання:

- застосування комплексу сучасних інноваційних засобів розвитку емоційної відкритості студентів у процесі сприйняття та виконання музичних творів;

- формування у студентів потягу до емпатійного переживання, рефлексивного осмислення виконаного твору;

- вироблення умінь саморегуляції внутрішнього стану та самоконтролю музичних та педагогічних дій та їх власного тембрового трактування.

Основними методами на цьому етапі були: навчальні дискусії, тренінги, інтерпретаційні, імпровізаційні творчі завдання, евристичний полілог, самооцінювання, тощо.

Дискусія як метод був розроблений в 30-х роках ХХ ст. Жаном Піаже. Конкретні форми і прийоми дискусії були розглянуті як методи групового навчання, що були направлені на розвиток критичного мислення і комунікативних здібностей. Дискусія передбачає цілеспрямований і впорядкований обмін думками, спрямований на узгодження протилежних точок зору. Головне призначення дискусії в нашому дослідженні було стимулювання пізнавального інтересу до різних видів виконавської техніки, залучення різних точок зору студентів в активне обговорення проблеми розвитку тембрального слуху різними виконавськими прийомами, осмислення різних підходів до аргументації чужої і своєї позиції. Для цього ми дали завдання ґрунтовно підготуватися до дискусії, підготувати фрагменти двох інструментальних творів з використанням різних технік тембрового забарвлення. На вибір були дані твори: Р.Максвел «Ebb Tide», Ф.Гаррега «Estudio», Р.Дайєнс «Небесное танго», Х.Тизол «Караван», Й.С. Бах «Анданте». Студенти мали змогу працювати як індивідуально, так і групами. Були підготовлені як доповіді, так і питання з різних тем. Цей метод виявив

зацікавленість студентами застосування різноманітних тембрових технік в різних епохах, жанрах, різними композиторами.

*Тренінги*, що є інтерактивною формою набуття знань, розширення досвіду, способу формування вмінь та навичок, ми розглядаємо як методи навчання, що ґрунтуються на активній взаємодії студентів між собою та самотньому пошуку способів вирішення проблемних питань застосування тембральних барв в інструментальному виконавстві. Під час проведення тренінгів ми створювали неформальне, невимушене спілкування, яке відкрило перед студентами різноманіття варіантів використання різних тембрових технік в оригінальних музичних творах та їх аранжуваннях. При проведенні цих занять студенти були в захваті від тренінгових методів, які мали певні результати. Майбутні вчителі музики мали змогу вибрати два із запропонованих тренінгів: «Музика Й.С.Баха – минуле і сучасність», «Українська народна пісня в інструментальній обробці – минуле і сучасність», «Інструментальне аранжування вокальних творів – минуле і сучасність». Ми не випадково зробили наголос саме на проблемі минулого і сучасності, тому що саме співставлення використання різних тембрових технік в різних епохах найкраще сприяло розвитку тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання. У ці тренінги було включено і виконання інтерпретаційних та імпровізаційних творчих завдань.

*Евристичний полілог* розглядається нами як метод пришвидшення процесу розв'язання виконавських проблем. Саме полілог, як форма групового спілкування, використовується нами для розгляду етапів формування тембрового слуху в процесі інструментального навчання. Ми поєднуємо словесні методи з практичним показом гри на інструменті, долучаючи до спілкування різні форми обміну інформацією.

У процесі експериментальної роботи ми вибрали тему евристичного полілогу «Українські народні пісні-діалоги». У цій темі, на нашу думку, більш яскраво проявилися елементи тембрової імпровізаційності, які можна широко

використовувати в інструментальному виконавстві. План проведення занять був такий:

- початок – оголошення теми полілогу та постановка основних завдань полілогу;

- відкриття обговорення – ми запропонували розглянути умови використання того чи іншого тембрового забарвлення при виконанні українських народних пісень «Їхав козак за Дунай», «Ходить гарбуз по городу», «У неділю рано во всі дзвони били», «Ой під вишнею, під черешнею», «Добрий вечір, дівчино, куди йдеш»;

- вступне слово ведучого, розподіл усіх респондентів на п'ять груп. Кожна група витягнула за жребієм свій твір та готувала до захисту різноманітні варіанти тембрових технік, які можна використовувати у даному творі;

- основна частина: після кожного виступу груп були використанні репліки-обговорення вдалого застосування тембрових технік в інструментальному творі;

- резюме ведучого – зроблено висновок про ефективність проведення всього евристичного полілогу, запис відео-матеріалів та обговорення основних правил використання тембрових особливостей у творах різного характеру.

При аналізі проведеної роботи щодо сформованості оцінно-емпатійного компонента розвитку тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання ми виявили активне зростання всіх показників в експериментальній групі. Порівняння статистичних даних, отриманих під час констатувального і формувального етапів експерименту дає можливість констатувати, що якісні характеристики показників критерію, ступеню здатності до оцінки емпатійно-вольового стану у виконавській діяльності, на формувальному етапі експериментальної роботи значно підвищились (таблиця 3.8).



**Рівні сформованості дослідно-експериментальної роботи наприкінці  
третього (ціннісно-усвідомленого) етапу (експериментальні та  
контрольні групи)**

| Групи    | Експериментальна (ЕГ)<br>150 осіб |          |         | Контрольна (КГ)<br>164 осіб |          |         |
|----------|-----------------------------------|----------|---------|-----------------------------|----------|---------|
|          | Високий                           | Середній | Низький | Високий                     | Середній | Низький |
| Особи    | 81                                | 59       | 10      | 40                          | 49       | 75      |
| Відсотки | 54,00%                            | 39,33%   | 6,67%   | 24,39%                      | 29,88%   | 45,73%  |

Нами засвідчено, що результатом третього етапу експериментальної роботи з формування тембрового слуху студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів став великий розрив сумарних результатів між різними рівнями сформованості означеного феномена у процесі інструментального навчання за третім структурним компонентом у досліджуваних респондентів на користь експериментальної групи. Контрольна група не показала позитивних результатів у процесі проведення експериментального дослідження. Такий розрив у показниках ми пояснюємо ефективним впливом впровадження запропонованої методики формування тембрового слуху студентів та усвідомленою вмотивованістю й зацікавленістю майбутніх учителів музики дослідною роботою та наступним застосуванням отриманих результатів. Аналіз експериментальних даних дозволив зафіксувати ефективність використання основних методів, а саме: тренінгів, дискусій, інтерпретаційних творчих завдань, евристичного полілогу, тощо. Для більшої наочності отримані дані були зафіксовані у гістограмі на рис. 3.4.

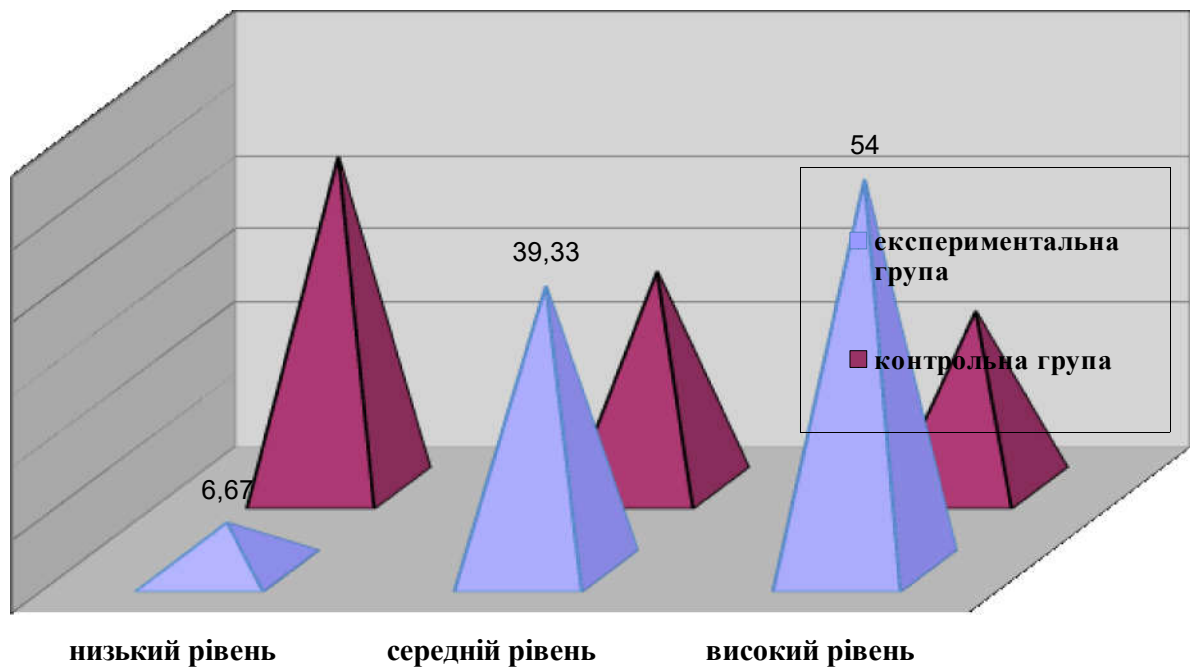


Рис. 3.4. Гістограма рівнів сформованості тембрального слуху у процесі інструментального навчання наприкінці третього етапу формувального експерименту.

На **четвертому (творчо-оцінювальному)** етапі формувального експерименту ми працювали над акумуляцією функціонування всієї змістово-структурної моделі формування тембрового слуху, спрямованої на творчу самореалізацію майбутніх учителів та мірою орієнтації студентів на діяльнісно-творчу самореалізацію. Саме цей критерій був основним у результативно-діяльнісному компоненті.

Педагогічна робота *творчо-оцінювального* етапу передбачала вирішення наступних завдань:

- спонукання до мистецької рефлексії фахової діяльності;
- розвитку здатності до творчих виявів студентів у процесі вивчення інструментальних творів;
- уміння критично оцінити результати власної виконавської діяльності;
- здатність студентів до використання тембрової імпровізації у ході інструментального навчання.

Четвертий етап формувального експерименту мав на меті трансформацію набутих компетенцій у інструментально-виконавській діяльності та забезпечував формування результативно-діяльнісного компонента тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання. На цьому етапі експериментальна робота була спрямована на аналіз рівня сформованості темброво-технічних, темброво-імпровізаційних та темброво-виконавських навичок та визначення рівня рефлексії фахової діяльності, усвідомлення досвіду, набутого на попередніх етапах експерименту.

Доцільно зазначити, що студенти навчилися робити детальну характеристику як власного виконання музичних творів, так і оцінювати виконавські уміння інших студентів, усвідомлено робити самоаналіз, відбирати для подальшої роботи ті педагогічні методи і прийоми, які дали найкращі результати у виконавській діяльності. Для цього ми розробили «Анкету-самоаналіз» (Додаток І).

Після обробки результатів «Анкети-самоаналізу» нами було запропоновано тренінг для закріплення сформованості рефлексії фахової діяльності. Було подано для обговорення декілька тем, серед яких були такі: «Я – сучасний учитель музики», «Моє ставлення до інструментально-виконавської діяльності», «Критичне оцінювання власної виконавської діяльності». На цьому заході був зроблений підсумок результатів формування тембрового слуху в процесі інструментального навчання. Ми відзначили успіхи і невдачі по кожному виду діяльності, проаналізували та зафіксували прояви імпровізаційної творчості, пізнавальної активності студентів у процесі вивчення інструментальних творів. Було проаналізовано результативність використаних методів і прийомів роботи з використання різних прийомів тембрового забарвлення інструментального твору, відібрано найбільш ефективні прийоми та засоби, що сприяли набагато ефективнішому оволодінню музично-педагогічною майстерністю.

Проведення дослідної роботи на четвертому етапі формувального експерименту сприяло спрямуванню практично-навчальної діяльності студентів на самостійне моделювання виконавського плану інструментального твору, створення його власної інтерпретації та спробам втілення свого задуму у концертно-виконавській діяльності.

На цьому етапі педагогічної роботи широко використовувався метод *тембрового моделювання* (пошуку нових тембрових можливостей). Студентам було запропоновано розробити власну *інтерпретацію* інструментального твору, (який вони обирали за власним бажанням) та виконати його перед глядацькою аудиторією. Результати проведеної роботи було обговорено на фінальному колоквіумі разом з іншими студентами та викладачами.

Протягом проведення експериментальної роботи ми послідовно впроваджували розроблені нами педагогічні умови у їх щільному взаємозв'язку. Особливо актуальною на всіх етапах експериментальної роботи з формування тембрового слуху майбутніх учителів музики була педагогічна умова створення позитивного навчально-виконавського середовища, що дозволяла панувати позитивній атмосфері в процесі виконавської діяльності, слугувала гарантом духовної гармонії та співдружності викладача зі студентами на основі ціннісно-орієнтаційної єдності, співтовариства, взаємоповаги.

У процесі обробки експериментальних результатів, отриманих в експериментальній та контрольній групах студентів були проаналізовані та підраховані всі оцінки, що дало змогу зафіксувати показники високого, середнього та низького рівнів сформованості означеного феномена в структурі досліджуваного явища.

Аналіз проведеної дослідно-експериментальної роботи щодо сформованості результативно-діяльнісного компонента сформованості тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання був визначений значний приріст всіх показників означеної структури

тембрового слуху студентів факультетів мистецтв в експериментальній групі, що дає можливість констатувати, що якісні характеристики показників критерію міри орієнтації студентів на діяльнісно-творчу самореалізацію на формувальному етапі експериментальної роботи значно підвищились (таблиця 3.9).

*Таблиця 3.9*

**Рівні сформованості дослідно-експериментальної роботи наприкінці четвертого (творчо-оцінювального) етапу (експериментальні та контрольні групи)**

| Групи    | Експериментальна (ЕГ) 150 осіб. |          |         | Контрольна (КГ) 164 осіб |          |         |
|----------|---------------------------------|----------|---------|--------------------------|----------|---------|
|          | Високий                         | Середній | Низький | Високий                  | Середній | Низький |
| Особи    | 70                              | 51       | 29      | 42                       | 51       | 71      |
| Відсотки | 46,67%                          | 34,00%   | 19,33%  | 25,61%                   | 31,10%   | 43,29%  |

Результатом четвертого етапу формувального експерименту став великий розрив сумарних результатів між різними рівнями сформованості тембрового слуху в процесі інструментального навчання за четвертим компонентом в досліджуваних респондентів на користь експериментальної групи. Контрольна група показала задовільні результати. Такий розрив у показниках ми пояснюємо ефективним впливом запровадження запропонованої авторської методики формування означеного феномена та усвідомленою вмотивованістю й зацікавленістю майбутніх учителів музики дослідно-експериментальною роботою та наступним застосуванням отриманих результатів.

Для більшої наочності отримані дані були зафіксовані у гістограмі на рис. 3.5.

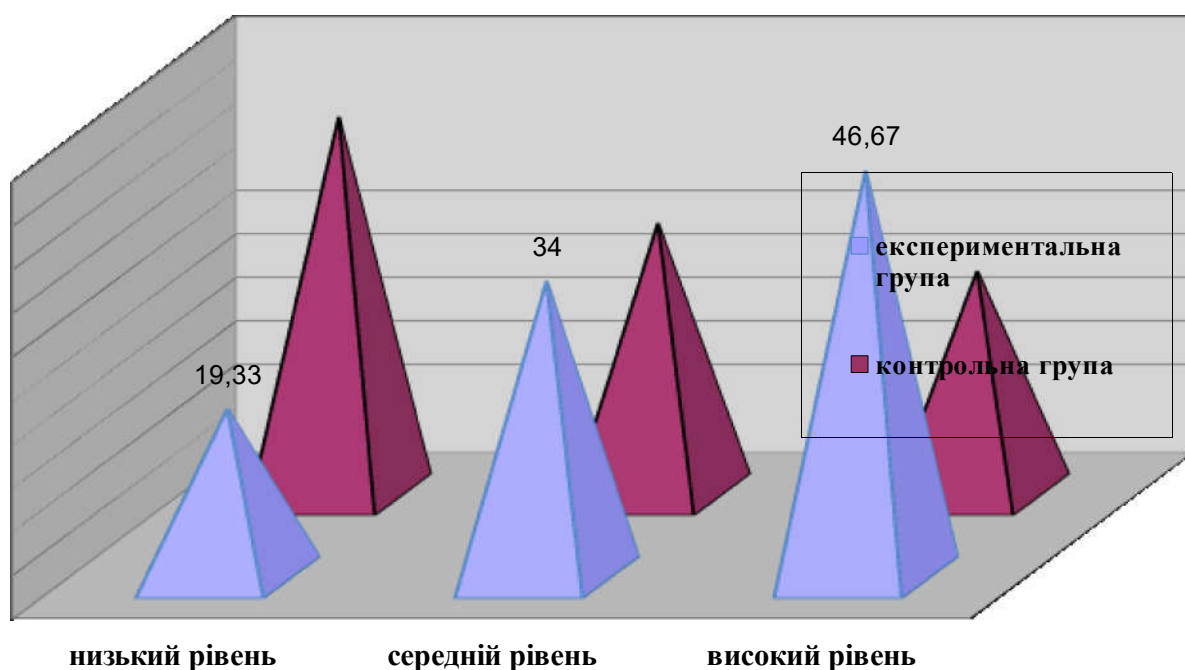


Рис. 3.5 Гістограма рівнів сформованості тембрального слуху у процесі інструментального навчання наприкінці четвертого етапу формувального експерименту.

Підсумовуючи всі дані формувального етапу експерименту ми можемо констатувати, що експериментальна методика формування тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання допомогла студентам факультетів мистецтв оволодіти знаннями передового досвіду педагогів-музикантів, викладачів інструментальних дисциплін, керівників оркестрів та інструментальних ансамблів. При проведенні дослідно-експериментальної роботи було вибудовано та узагальнено єдину систему методів, розроблено спеціальні творчо-виконавські завдання, що і посприяло формуванню:

- рівню музичної ерудиції студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів;

- обізнаності у засобах музичної виразності (особливостей темброво-слухового виконавства), наявності елементарних відомостей з ансамблевого виконання, про міру сформованості знать щодо інструментального мистецтва і бажання їх розширювати;

- здатності до самооцінки емпатійно-вольового стану у виконавській діяльності;

- міри орієнтації студентів на креативну діяльність, творчу самореалізацію.

З метою виявлення ефективності впровадженої експериментальної методики формування тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання, ми провели узагальнюючий етап дослідно-експериментальної роботи. Після закінчення формувального етапу експерименту ми зробили контрольні зрізи зі студентами експериментальних і контрольних груп за діагностичною методикою констатувального експерименту. Порівняльний аналіз вимірювання рівнів сформованості даного феномена показав значний ріст всіх показників у студентів експериментальної групи.

Ми зробили також порівняння результатів контрольних (прикінцевих) і початкових зрізів обох досліджуваних груп, за всіма структурними компонентами. Результати чітко зображені на наступних схемах.

При формуванні показників першого (пізнавально-інформаційного) компонента різниця у студентів експериментальної та контрольної груп виявлено значний ріст показників високого рівня в експериментальній групі, тоді як у респондентів контрольної групи показники дуже нестабільні: якщо високий рівень почав трохи підвищуватися, то середній рівень показав погіршення результатів.

Отриманні експериментальні результати схематично зображені в гістограмі на рис. 3.6.

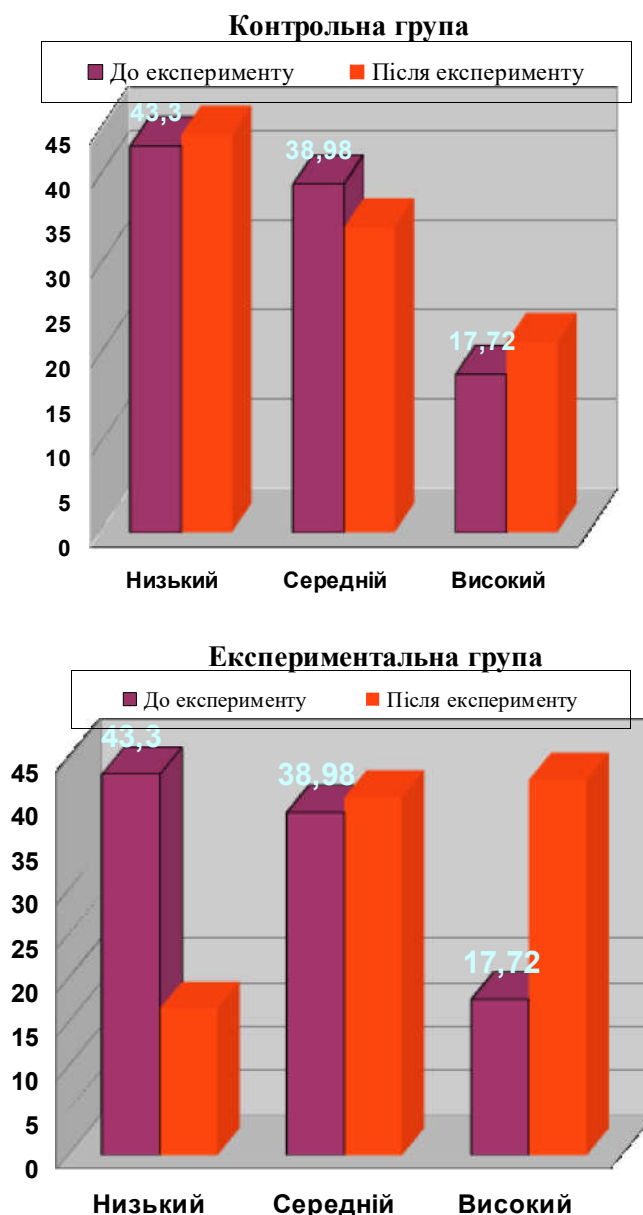


Рис. 3.6. Рівні сформованості пізнавально-інформаційного компонента студентів ЕГ і КГ до і після формувального експерименту

У результаті діагностики рівнів сформованості показників когнітивно-операційного компоненту ЕГ та КГ після формувального експерименту, в порівнянні із проміжними зрізами, в експериментальній групі було виявлено значний зріст високого рівня, а також майже відсутність низького рівня сформованості другого компонента. Контрольна група показала значно гірші результати. Якщо високий рівень сформованості другого компонента мав



незначний приріст, то процент середнього рівня впав, і підвищився процент низького рівня сформованості другого компонента. Наочність результатів показує дієвість експериментальної методики формування тембрального слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання. Позитивна зміна високого рівня контрольної групи пояснюється тим, що частина студентів в КГ із високим рівнем представлена респондентами, які мали спеціальну музичну підготовку до вступу у ЗВО.

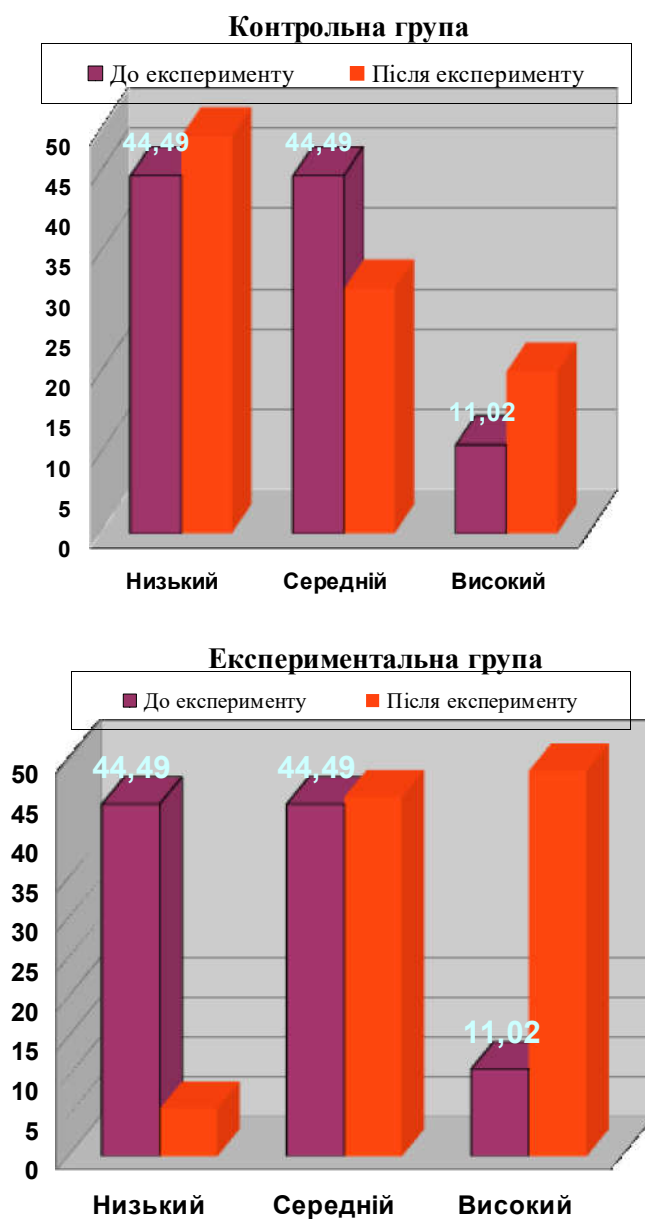


Рис. 3.7. Рівні сформованості когнітивно-операційного компонента студентів ЕГ і КГ до і після формувального експерименту

Контрольна діагностика показників оцінно-емпатійного компоненту також виявила позитивні зміни в обох групах. У студентів контрольної групи сформованість показників даного компоненту змінилась не суттєво, але позитивні зрушення відбулись не лише на високому, але й на середньому рівнях, показник же низького рівня зменшився. Суттєві зміни відбулися у студентів експериментальної групи. Якщо показник низького рівня значно знизився, то показник високого рівня значно виріс. Отриманні експериментальні результати схематично зображенні в гістограмі на рис. 3.8.

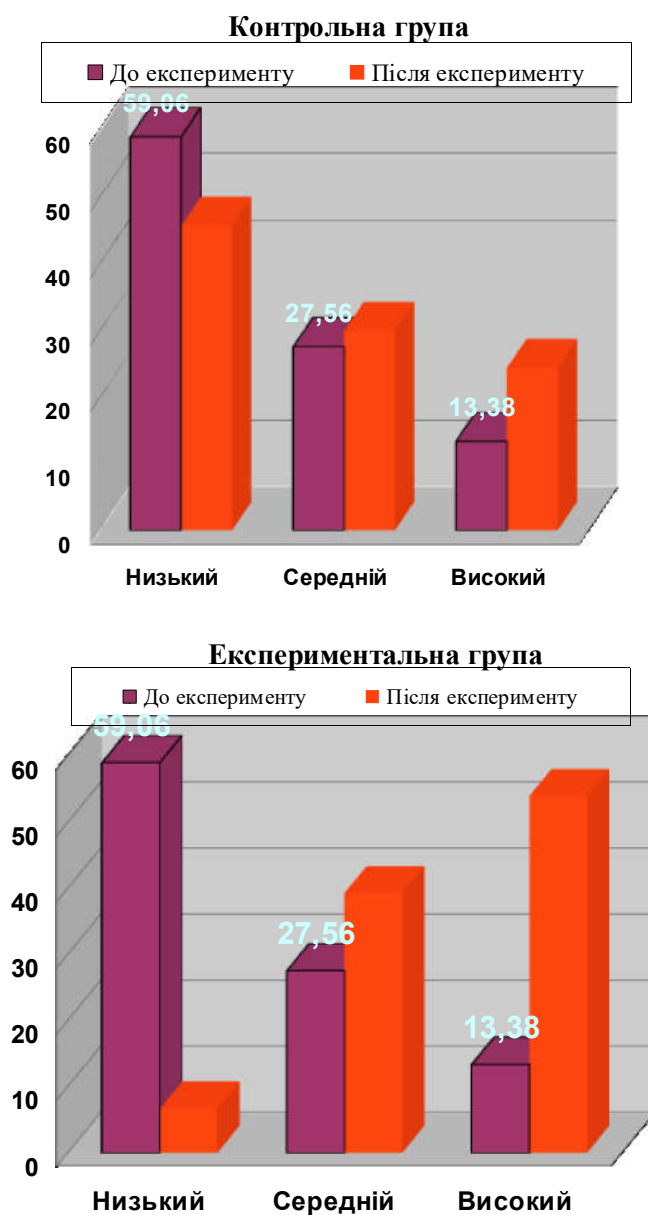


Рис. 3.8. Рівні сформованості оцінно-емпатійного компонента студентів ЕГ і КГ до і після формувального експерименту

Контрольна діагностика показників результативно-діяльнісного компоненту дала можливість констатувати позитивну динаміку даного компоненту за усіма показниками не лише у ЕГ, а й у КГ. У контрольній групі відбулося незначне скорочення низького рівня, середній рівень майже не змінився, але високий зріс, хоча і не суттєво. Значно більші зміни відбулися у студентів експериментальної групи, де низький рівень скоротився, а високий – значно зріс. Показники середнього рівня показали незначний приріст.

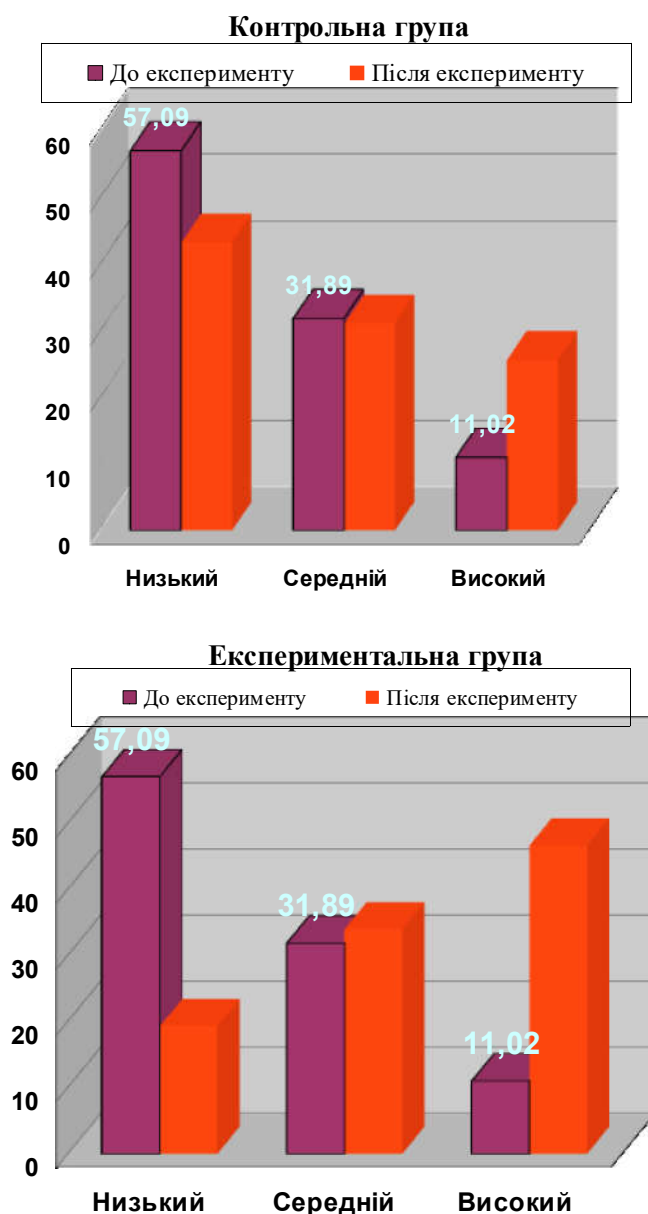


Рис. 3.9. Рівні сформованості результативно-діяльнісного компонента студентів ЕГ і КГ до і після формувального експерименту

Здійснений порівняльний аналіз показників всіх компонентів до і після проведення формувального експерименту, свідчить про ефективність впровадження поетапної експериментальної методики формування тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання. Таким чином, були визначені відсоткові дані наповнюваності рівнів сформованості досліджуваного феномена після формувального експерименту, що висвітлено у таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

**Рівні сформованості у респондентів ЕГ і КГ тембрового слуху в процесі інструментального навчання після формувального експерименту**

| Р<br>І<br>В<br>Н<br>І | Сформованість тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання (компоненти) |           |          |           |                        |           |    |           |                   |           |    |           |                           |           |    |           |
|-----------------------|--|-----------|----------|-----------|------------------------|-----------|----|-----------|-------------------|-----------|----|-----------|---------------------------|-----------|----|-----------|
|                       | пізнавально-інформаційний  |           |          |           | когнітивно-операційний |           |    |           | оцінно-емпатійний |           |    |           | результативно-діяльнісний |           |    |           |
|                       | ЕГ (150)   |           | КГ (164) |           | ЕГ                     |           | КГ |           | ЕГ                |           | КГ |           | ЕГ                        |           | КГ |           |
|                       | А  | %         | А        | %         | А                      | %         | А  | %         | А                 | %         | А  | %         | А                         | %         | А  | %         |
| В                     | 64   | 42,6<br>6 | 35       | 21,3<br>4 | 73                     | 48,6<br>7 | 33 | 20,1<br>2 | 81                | 54,0<br>0 | 40 | 24,3<br>9 | 70                        | 46,6<br>7 | 42 | 25,6<br>1 |
| С                     | 61   | 40,6<br>6 | 56       | 34,1<br>5 | 68                     | 45,3<br>3 | 50 | 30,4<br>9 | 59                | 39,3<br>3 | 49 | 29,8<br>8 | 51                        | 34,0<br>0 | 51 | 31,1<br>0 |
| Н                     | 25   | 16,6<br>8 | 73       | 44,5<br>1 | 9                      | 6,00      | 81 | 49,3<br>9 | 10                | 6,67      | 75 | 45,7<br>3 | 29                        | 19,3<br>3 | 71 | 43,2<br>9 |

Порівняння відсоткових даних рівнів сформованості у студентів КГ і ЕГ тембрового слуху в процесі інструментального навчання до і після формувального експерименту підтвердило значимість позитивних зрушень у студентів експериментальної групи, які навчались за розробленою методикою, на відміну від контрольних.

Отриманні експериментальні результати схематично зображенні в гістограмі на рис. 3.10.

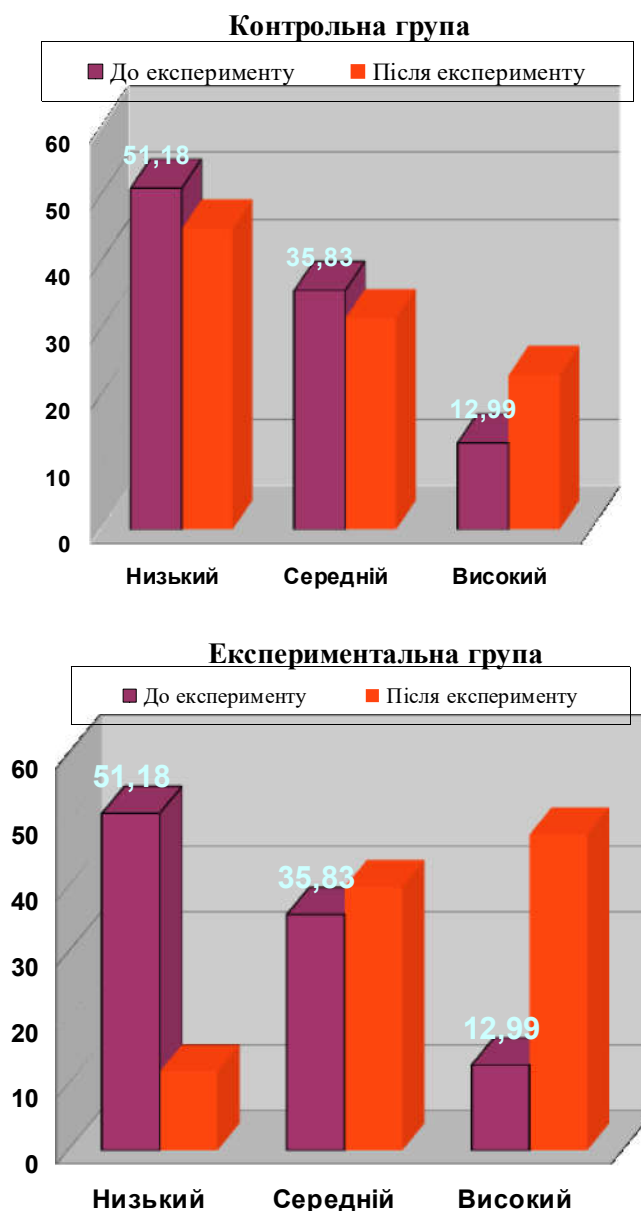


Рис. 3.10. Рівні сформованості тембрального слуху в процесі інструментального навчання студентів ЕГ і КГ до і після формувального експерименту

Результати дослідно-експериментальної роботи доводять успішність впровадження й ефективність розробленої нами експериментальної поетапної методики, яка забезпечує формування тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання. Зокрема, статистичні дані

підтверджують ефективність апробації даної методики у процес фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Узагальнення статистичних даних кожного з етапів формування тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання дало змогу виявити кінцеві результати експерименту. За допомогою методів статистичного аналізу ми визначили, наскільки суттєвими є відмінності між двома статистичними вибірками (КГ та ЕГ). Була проведена перевірка статистичних гіпотез про належність обох вибірок одній генеральній сукупності або про рівність середніх. Для цього була використана методика критерію Фішера, а саме кутове перетворення Фішера. Цей критерій оцінює достовірність відмінностей між процентними долями двох вибірок, в яких реєструється досліджуваний показник.

Гіпотези критерію Фішера:

$H_0$ : доля осіб, у яких проявляється досліджуваний ефект, у виборці 1 не більша ніж у виборці 2.

$H_1$ : доля осіб, у яких проявляється досліджуваний ефект, у виборці 1 більша ніж у виборці 2.

Алгоритм перевірки гіпотез за допомогою  $\varphi^*$  – критерію Фішера.

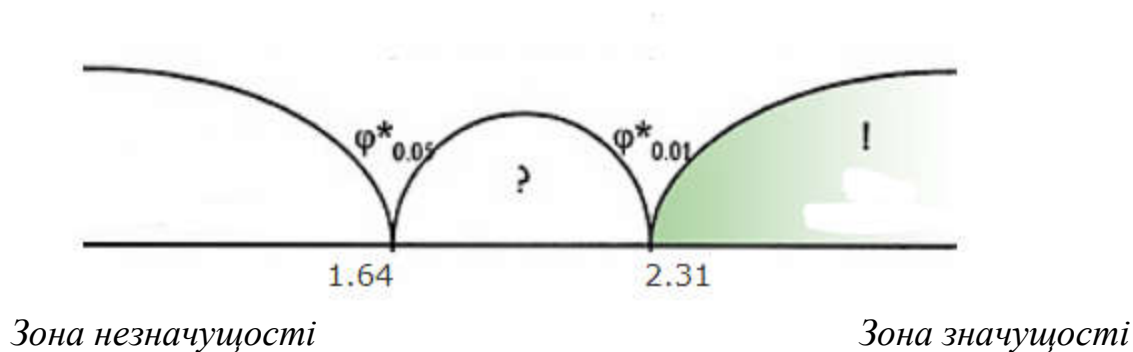
Процентне співвідношення переводяться в долі одиниці, які, в свою чергу переводяться в радіани за формулою кутового перетворення Фішера:  $\varphi_1 = 2 \arcsin \sqrt{P_1}$ ,  $\varphi_2 = 2 \arcsin \sqrt{P_2}$ , де  $P_1$  і  $P_2$  – відповідні долі, що порівнюються.

Обчислення спостережуваного значення за формулою:

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

де  $n_1$  і  $n_2$  – обсяги досліджуваних вибірок.

Таким чином, робимо висновок, що отримане емпіричне значення  $\varphi^*_{емп} = 6,771$ , воно знаходиться в зоні значущості, тому гіпотеза  $H_0$  відкидається. Графічне зображення  $\varphi^*_{емп}$  подано на осі значущості



**Відповідь**  $\varphi^*_{\text{емп}} = 6,771$

Рис. 3.11. Вісь значущості за результатами критерію Р. Фішера

Отже, результати проведеної дослідно-експериментальної роботи засвідчили позитивну динаміку формування тембрового слуху майбутніх учителів музики за розробленою авторською методикою в експериментальній групі.

### Висновки до третього розділу

Проведення дослідно-експериментальної роботи з формування тембрового слуху майбутніх учителів музики в процесі інструментального навчання дозволила дійти таких висновків:

- на основі діагностики сформованості тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання виявлено загальний стан досліджуваної проблеми на факультетах мистецтв педагогічних університетів та завдяки розробленим критеріям та показникам сформованості досліджуваного явища визначені рівні, а саме: високий, середній, низький, яким надано кількісні й якісні характеристики. Це дозволило спроектувати здійснення формувального етапу експериментальної роботи;

- впровадження методики формування тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання передбачало проходження етапів, на кожному з яких була поставлена мета, визначався

зміст, закладалися механізми формування тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання, виявляються умови здійснення і підводиться результат. Метою першого (пізнавально-аналітичного) етапу визначено направленість індивідуальних та групових занять з інструментального виконавства на формування тембрового слуху в студентів з художнього і технічного аспектів виконавства та взаємодії викладача і студента, а також націленості на розвиток у майбутніх учителів музики пізнавальної активності в інструментальному навчанні. Були визначені основні методи навчання: демонстраційно-образні, інтерпретаційні, артикуляційні, комплексні тренінги, завдання на темброве вправлення (багаторазове повторення виконавських дій з метою досягнення досконалості їх виконання, закріплення на рівні автоматизму), тренувальний алгоритм, створення ситуацій вибору (який спосіб звуковидобудування використовувати для показу виконавського образу інструментального твору). На другому етапі (мистецько-виконавському) відбувалось комплексне опанування музично-педагогічними та теоретичними, комунікативно-організаційними, та мистецько-виконавчими компетенціями та забезпечення необхідними для інструментального виконавства музичними знаннями та формування музично-виконавських та темброво-слухових умінь. На цьому етапі ми розглядали проблему формування та удосконалення мистецько-виконавської майстерності музиканта-інструменталіста комплексно, використовуючи знання з психології, педагогіки, мистецтвознавства, які допомогли нам вивчати складний механізм тембрового звуковидобування.

Третій етап (ціннісно-усвідомлений) спрямовувався на формування емоційної відкритості студентів факультетів мистецтв у процесі сприйняття та виконання музичних творів, емпатійного переживання, рефлексивного осмислення її післядії, вироблення умінь саморегуляції внутрішнього стану та самоконтролю музичних та педагогічних дій. Основними методами на цьому етапі були: навчальні дискусії, тренінги, інтерпретаційні, імпровізаційні творчі завдання, евристичний полілог, самооцінювання, тощо. На четвертому



(творчо-оцінювальному) етапі формувального експерименту ми працювали над акумуляцією функціонування всієї змістово-структурної моделі формування тембрового слуху, спрямованої на творчу самореалізацію майбутніх учителів та мірою орієнтації студентів на діяльнісно-творчу самореалізацію. На цьому етапі експериментальна робота була спрямована на аналіз рівня сформованості темброво-технічних, темброво-імпровізаційних та темброво-виконавських навичок та визначення рівня рефлексії фахової діяльності, усвідомлення досвіду, набутого на попередніх етапах експерименту;

- проведена статистична обробка даних формувального етапу експерименту дозволила констатувати, що авторська експериментальна методика формування тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання виявила позитивну динаміку означеного процесу, адже за її допомогою студенти факультетів мистецтв оволодівали знаннями передового досвіду педагогів-музикантів, викладачів інструментальних дисциплін, керівників оркестрів та інструментальних ансамблів.

### **Список використаних джерел до третього розділу**

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности /В.И. Андреев. – М.: Высш. школа, 1982. – 240с.
2. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство: статьи и очерки /Лев Аронович Баренбойм. — Л.: Музыка, 1974. - 336 [2] с.
3. Волков С. О формировании представлений в образно-художественном мышлении современного музыкального исполнителя /С.Волков //Вопросы теории и эстетики музыки.– Л.: Музыка, 1977. - Вып. II. – С. 184-201.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. друге, доп. й випр. /Семен Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.

5. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ. /Іван Андрійович Зязюн, Галина Михайлівна Сагач. – К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302, [1] с.
6. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: Монографія. /А.В.Козир. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 278 с.
7. Козир А.В. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-метод. посіб. /А.В. Козир, В.І. Федоришин. – К.: Вид-во НПУ, 2012. – 263 с.
8. Козловська І. Теоретико-методологічні основи інтеграції знань у навчальному процесі: основи дидактичної інтегратології /І.Козловська //Молодь і ринок. – 2012. - № 11. – С. 31-35.
9. Леонтьев А.Н. О психологической функции искусства (гипотеза). /А.Н. Леонтьев //Художественное творчество и психология [под ред. А.Я. Зися, М.Г. Ярошевского]. – М., 1991. – С. 184-187.
10. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. /А. Маслоу - СПб.: Евразия, 1999. – С. 33-42.
11. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : метод. посіб. /Л. М. Масол. – Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. – 178 с. : іл.
12. Мороз М.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики в умовах педагогічного коледжу: теорія і практика. – Вінниця, ТОВ «Твори», 2020. – 476 с.
13. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) /Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта Україна, 2008. – 274 с.
14. Пен Сіюе. Критеріальна структура сформованості тембрального слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання. //Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського: педагогічні науки. - № 3 (66). – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2019. – С. 212-215.

15. Пен Сіюе. Стан сформованості тембрального слуху майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі інструментального навчання. //Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: зб. наук. пр. наукове електронне видання <http://pptma.dn.ua/index.php/uk/>. – ДВНЗ «ДДПУ»; гол. ред. проф. Л. Г. Гаврілова. – Слов'янськ: ДДПУ, 2020. – Вип. 13. – 263 с. - С. 237-244.
16. Петрушин В.И. Музыкальная психология: учеб. пособие для студ. и препод. /Валентин Иванович Петрушин. – М.: Гуманитарно-издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 384с.
17. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. /Редактор-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Издат. дом «БАХРАХ-М», 2008. – 672 с.
18. Психологические тесты для профессионалов /авт. и сост. Н.Ф.Гребень. – Минск: Современ. школа, 2007. – 496 с.
19. Психологические тесты в 2-х т. /под ред. А.А. Карелина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Т. 1. – 312 с.
20. Психологические тесты /под ред. А.А. Карелина: в 2-х т. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Т. 2. – 248 с.
21. Психологічний словник /за ред. В.І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.
22. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. /Владимир Григорьевич Ражников. – М.: Музыка, 1989. – 139, [1] с.
23. Реан А.А. Рефлексивно–перцептивный анализ в деятельности педагога /А.А. Реан //Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 77-81.
24. Ростовський О.Я. Взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики /Олександр Якович Ростовський. – К.: Освіта, 1991. – 48 с.
25. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька /О.П.Рудницька. – Тернопіль: Навч.кн. "Богдан", 2005. – 359 с.
26. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. /Герман Константинович Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т 1. – 816 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).

27. Соколова О.В. Інтегративний підхід у вивченні мистецьких дисциплін в умовах теоретичної підготовки учителів музики і художньої культури /О.В. Соколова //Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – Вип. 11 (16). – С. 93-96.
28. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. /С.О. Сисоєва– К.: Міленіум, 2006. – 346с.
29. Станиславский К.С. Работа актера над собой /Константин Сергеевич Станиславский. – М.: Искусство, 1985. – Ч. I.: Работа актера над собой в творческом процессе переживания. – 1985. - 472 с.
30. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. /О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. За ред. О.І.Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004 – 192 с.
31. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми //Зб. наук. пр. – Випуск 15 – Редкол. І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2007. – 492 с.
32. Сучасний словник іншомовних слів /укл. О.Скопченко, Т.Цимбалюк. – К.: Вид-во «Довіра», 2006. – 789 с. (Словники України).
33. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособ. /Ю.А. Цагарелли. – СПб.: Изд-во «Композитор\* Санкт-Петербург», 2008. – 368, [1] с.
34. Юцевич Ю.Є. Музика. Словник-довідник /Ю.Юцевич. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.
35. Rhythm perception, rhythm production and timing // Psychological Research, Jun. 1989. Vol. 51 (1). P. 213-251.
36. Seashor C.E. Psychology of Musik. – N.Y., 1990. – 357 p.

## ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретико-методичне узагальнення і запропоновано нове вирішення проблеми формування тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання. Проведене дослідження та виконання всіх поставлених завдань дає підстави зробити наступні висновки.

1. У результаті аналізу наукової літератури з'ясовано, що проблема формування тембрового слуху майбутніх учителів музики, попри дослідження значної кількості питань, не повною мірою розкриває його міждисциплінарне значення для здійснення виконавської діяльності студентів факультетів мистецтв у процесі інструментального навчання. Поза увагою вчених залишилось врахування темброво-слухових звукових особливостей формування тембрового слуху майбутніх учителів музики, обґрунтування методологічних підходів до інтегрованої фахової підготовки студентів факультетах мистецтв у сфері інструментального навчання в педагогічних університетах.

2. На основі системного аналізу визначено, що тембровий слух як відображення в особистісній свідомості складної структури побудови музичного звуку є здатністю людини повноцінно сприймати усі барви музики. З цієї позиції темброво-слуховими звуковими особливостями формування тембрового слуху майбутніх учителів музики визначено: можливості діапазону, значення обертонів, специфіка тембрової виразності, звуковий колорит, регістрово-виконавська виразність. Специфіка формування тембрового слуху студентів факультетів мистецтв розкрита на основі обґрунтування методологічних підходів до їхньої інтегрованої фахової підготовки, а саме: системно-ціннісного, синергетичного, рефлексивно-усвідомленого, творчого, акмеологічного. Визначено основні функції розвитку тембрового слуху майбутніх учителів музичного мистецтва: оцінювальна, пошуково-дослідницька, корекційна, прогностична, творча.

3. Розроблена структура формування тембрового слуху майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментального навчання, а саме: пізнавально-інформаційний, когнітивно-операційний, оцінно-емпатійний та результативно-діяльнісний компоненти. Визначено критерії та показники формування тембрового слуху майбутніх учителів музики. Критерієм пізнавально-інформаційного компоненту визначено рівень музичної ерудиції, що охоплює накопичення музикознавчих та методичних знань студентів, розвиток темброво-слухових умінь та активізацію музичного мислення. Критерієм когнітивно-операційного компоненту визначено обізнаність студентів у засобах музичної виразності, наявність елементарних відомостей з ансамблевого виконання, що свідчить про міру сформованості знань щодо інструментального мистецтва і бажання їх розширювати. Критерієм оцінно-емпатійного компоненту визначено ступінь здатності майбутніх учителів музики до оцінки емпатійно-вольового стану у виконавській діяльності. Критерієм результативно-діялісного компоненту визначено міру орієнтації студентів факультетів мистецтв на діялісно-творчу самореалізацію у практичній діяльності та їх показники. Надана якісна і кількісна характеристика рівням сформованості тембрового слуху майбутніх учителів музики в процесі інструментальної підготовки: високому, середньому та низькому рівням.

4. Визначено провідні принципи положення, дотримання яких уможливилює успішне формування тембрового слуху в процесі інструментального навчання, а саме: інтеграції міжпредметних знань у підготовці майбутніх учителів музики до виконавської діяльності; спрямованості навчальної діяльності на музично-слухове виконавство; емоційно-регулятивної насиченості навчально-виконавського процесу; рефлексивності мистецького навчання; творчого самовдосконалення навчально-виконавської діяльності. Розроблено методичну модель формування тембрового слуху майбутніх учителів музики в процесі інструментального навчання, що від постановки мети й основних завдань

охоплює: наукові підходи, основні принципові положення мистецького навчання, педагогічні умови, етапи педагогічної роботи, ефективні методи формування означеного феномена, що разом становить повний технологічний цикл.

5. Розроблені педагогічні умови формування тембрового слуху майбутніх учителів музики, а саме: створення позитивного навчально-виконавського середовища; актуалізація прагнення студента до особистісного виконавського самовираження; фахова спрямованість до самоконтролю темброво-слухових уявлень; активізація навчальної діяльності за рахунок ефективного використання інтерактивних технологій; спонукання студентів до інформаційної модернізації навчального процесу. Педагогічна умова створення позитивного навчально-виконавського середовища базується на повазі до особистості майбутнього вчителя музики, двосторонній довірі й готовності педагога отримувати задоволення від занять самому, навчаючи цьому студента, легко переключатися з одного виду роботи на інший, імпровізувати в залежності від обставин, уміти відмовлятися від запланованого на користь пропозицій від студента без труднощів, заохочуючи його ініціативу. Педагогічна умова актуалізація прагнення студента до особистісного виконавського самовираження є релевантною у світлі світових соціально-культурних тенденцій до розповсюдження і популяризації власних практичних умінь, демонстрації інтересів особистості у соціальних мережах, масмедіа, на різноманітних художніх інтернет-платформах, творчих подіях і музичних заходах (івентах), виконавських фестивалів і конкурсах, особливо це відноситься до артистичної сфери, ураховуючи специфіку мистецької діяльності. Педагогічна умова фахової спрямованості до самоконтролю темброво-слухових уявлень дозволяє фіксувати і відстежувати гру змісту і форми, концептуальні мотиви, деталі композиції, виявляти у музичних творах елементи напруженого психологічного розвитку, значного згущення емоційної сфери, тощо. Впровадження педагогічної умови активізації навчальної діяльності за рахунок ефективного використання інтерактивних

технологій сприяє оновленню навчально-виконавського процесу, оскільки збагачується результатами впроваджень як традиційних, так і експериментальних технологій. Педагогічна умова спонукання студентів до інформаційної модернізації навчального процесу пов'язана з інформатизацією суспільства в цілому як кроку до оптимального використання нових форм, способів і методів роботи з інформацією, а також засобів її використання.

6. На основі результатів діагностики сформованості тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання та виявленню рівнів означеного феномена, спроектувано здійснення формульованого етапу експериментальної роботи. Впровадження методики формування тембрового слуху студентів факультетів мистецтв охоплювало чотири етапи: пізнавально-аналітичний, мистецько-виконавський, ціннісно-усвідомлений, творчо-оцінювальний етапи. Перший етап (пізнавально-аналітичний) був націлений на розвиток у майбутніх учителів музики творчої активності в інструментальному навчанні, закладенні механізми формування цього процесу, виявлялися умови їх здійснення і підводиться результат. На другому етапі (мистецько-виконавському) відбувалось комплексне опанування музично-педагогічними та теоретичними, комунікативно-організаційними, та мистецько-виконавчими компетенціями та забезпечення необхідними для інструментального виконавства музичними знаннями та формування музично-виконавських та темброво-слухових умінь. Третій етап (ціннісно-усвідомлений) спрямовувався на формування емоційної відкритості студентів факультетів мистецтв у процесі сприйняття та виконання музичних творів, емпатійного переживання, рефлексивного осмислення її післядії, вироблення умінь саморегуляції внутрішнього стану та самоконтролю музичних та педагогічних дій. На четвертому (творчо-оцінювальному) етапі формульованого експерименту робота була підпорядкована акумуляції функціонування всієї змістово-структурної моделі формування тембрового слуху, спрямованої на творчу самореалізацію майбутніх учителів та міру орієнтації студентів на діяльнісно-творчу самореалізацію. Були визначенні



основні методи навчання на всіх етапах експерименту, а саме: демонстраційно-образні, інтерпретаційні, артикуляційні, комплексні тренінги, завдання на темброве вправлення (багаторазове повторення виконавських дій з метою досягнення досконалості їх виконання, закріплення на рівні автоматизму), тренувальний алгоритм, створення ситуацій вибору (який спосіб звуковидобудування використовувати для показу виконавського образу інструментального твору), дискусії, тренінги, інтерпретаційні, імпровізаційні творчі завдання, евристичний полілог, самооцінювання, тощо.

7. Здійснена статистична обробка даних формувального етапу експерименту дозволила констатувати, що авторська експериментальна методика формування тембрового слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання виявила позитивну динаміку означеного процесу, адже за її допомогою студенти факультетів мистецтв оволодівали знаннями передового досвіду педагогів-музикантів, викладачів інструментальних дисциплін, керівників оркестрів та інструментальних ансамблів.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### **Тест на вияв рівня накопичення музикознавчих та методичних знань та активізації музичного мислення при прослуховуванні інструментальних музичних творів (за методикою О. Гребенюка)**

На якому рівні Ви володієте музично-теоретичними компетенціями:

1. Базовий (закінчив музичну школу)
2. Високий (закінчив музичне училище)
3. Низікий (самоосвіта або музична студія)

Мені подобається аналізувати інструментальні твори, що виконуються:

1. Не подобається
2. Якщо цього потребує навчальний план дисципліни
3. Вважаю, що чим більш поглиблено я займаюсь аналітичною діяльністю, тим більше у мене є можливість дізнаватись і удосконалювати відповідні уміння.

Яка робота на заняттях з «Основного музичного інструмента» Вам більш за все подобається?

1. Слухати пояснення і зауваження викладача.
2. Слухати і оцінювати роботу на заняттях своїх товаришів.
3. Самостійно шукати шляхи вирішення інструментально-виконавських проблем, доводити свою позицію.

Під час практичних занять з Методики музичного виховання мені подобається у власному виконанні показувати фрагменти інструментальних творів зі слухання музики

1. Ні.
2. Подобається.
3. Це викликає певні труднощі.

Я люблю додатково вивчати інструментальні твори для дітей поза навчальною програмою

1. Так.
2. Ні.
3. Частково.

«Я вважаю, емоції не дуже важливі під час концертного виступу, важливіша техніка виконання»

1. Так.
2. Ні.
3. Не замислювався над цим питанням.

Виконуючи музичний твір я хочу скласти добре враження про себе на слухачів.

1. Так.
2. Ні.
3. Я дуже соромлюся грати на концертах.

У колі своїх друзів я рідко говорю про власний сценічний досвід.

1. Так.
2. Ні.
3. У нас різні інтереси.

Мені не подобаються індивідуальні заняття з музичного інструменту.

1. Так.
2. Ні.
3. Це потрібно, тому я вчусь.

Зазвичай я не замислююся над зауваженнями педагога та згадую їх в останній момент.

1. Так.
2. Ні.
3. Іноді.

Під час проходження педагогічної практики я люблю виконувати інструментальні твори учням без використання аудіозаписів.

1. Так.
2. Ні.
3. Іноді.

Я із задоволенням проводжу уроки музики без допомоги вчителя.

1. Так.
2. Ні.
3. Іноді.

Я люблю свою майбутню професію.

1. Так.
2. Ні.
3. Ще не визначився.

## Додаток Б

### Рівень самооцінки за методикою Дембо-Рубінштейн

Інструкція. Заповніть опитувальник, що містить 32 судження, з приводу яких можливі п'ять варіантів відповідей. Кожна відповідь кодується балами за схемою:

дуже часто-4,  
часто -3,  
іноді- 2,  
рідко -1,  
ніколи -0.

1. Мені хочеться, щоб мої друзі підбадьорювали мене.
2. Постійно відчуваю свою відповідальність за процес роботи.
3. Мене хвилює моє майбутнє.
4. Багато хто ненавидить мене.
5. Я менш ініціативна, ніж інші.
6. Мене хвилює мій психічний стан.
7. Я боюсь здатися невігласом.
8. Зовнішність інших набагато привабливіша, ніж моя.
9. Я боюсь виступати з промовою перед незнайомими людьми.
10. Я часто роблю помилки.
11. Шкода, що я не вмію говорити з людьми так, як слід.
12. Шкода, що мені не вистачає впевненості у собі.
13. Я воліла би, щоб інші люди частіше схвалювали мої дії.
14. Я занадто скромна.
15. Моє життя марне.
16. Багато хто неправильно думає про мене.
17. Мені ні з ким поділитися своїми думками.
18. Люди чекають від мене забагато.
19. Люди не дуже цікавляться моїми досягненнями.
20. Я трохи соромлюсь.
21. Я відчуваю, що багато людей не розуміє мене.
22. Я не відчуваю себе у безпеці.
23. Я часто хвилююсь, та даремно.
24. Я почуваю себе ніяково, коли входжу до кімнати, де вже сидять люди.
25. Я почуваю себе скуто.
26. Я відчуваю, що люди говорять про мене за моєю спиною.
27. Я впевнена, що люди майже все сприймають легше, ніж я.
28. Мені здається, що зі мною має статись якась прикрість.
29. Мене непокоїть думка про те, як люди ставляться до мене.
30. Шкода, що я не вельми комунікабельна.
31. У суперечках я висловлююсь тільки тоді, коли впевнена у своїй правоті.
32. Я думаю про те, чого чекають від мене інші.

Обробка даних.

Для виявлення рівня самооцінки потрібно підсумувати бали за всіма 32 судженнями. Сума балів:

від 0 до 25 – свідчить про високий рівень самооцінки, за якого людина, як правило, не обтяжена «комплексом неповноцінності», правильно реагує на зауваження і рідко піддає сумніву власні дії;

від 26 до 45 – свідчить про середній рівень самооцінки, коли людина рідко страждає від «комплексу неповноцінності» й лише іноді намагається підлаштуватися під думку інших;

від 46 до 128 – вказує на низький рівень самооцінки, за якого людина болісно сприймає критичні зауваження на свою адресу, намагається завжди зважати на думку інших і часто страждає від «комплексу неповноцінності».

## Додаток В

### Модификований тест Холла

| Висловлювання   | -3 | -2 | -1 | +1 | +2 | +3 |
|---|----|----|----|----|----|----|
| 1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції при виконанні музичного твору є джерелом знання про те, як виконувати даний твір.  |    |    |    |    |    |    |
| 2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен зробити для кращого виконання музичного твору.   |    |    |    |    |    |    |
| 3. Я спокійний, коли виступаю на сцені.   |    |    |    |    |    |    |
| 4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів при виконанні музичного твору.   |    |    |    |    |    |    |
| 5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб якісно виконати музичний твір.   |    |    |    |    |    |    |
| 6. Коли необхідно, я можу викликати в собі широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор, якщо цього вимагає виконання музичного твору. |    |    |    |    |    |    |
| 7. Я слідкую за тим, як я себе відчуваю.  |    |    |    |    |    |    |
| 8. Після того, як щось зіпсувало мені настрій, я можу легко оволодіти своїми почуттями.   |    |    |    |    |    |    |
| 9. Я здатний вислухати зауваження про виконання твору від інших людей.  |    |    |    |    |    |    |
| 10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.  |    |    |    |    |    |    |
| 11. Я чуйний до емоційних потреб глядачів.  |    |    |    |    |    |    |
| 12. Моя музика може діяти на інших людей заспокійливо.  |    |    |    |    |    |    |
| 13. Я можу заставити себе знову і знову шукати різні емоції для кращого виконання музичного твору.  |    |    |    |    |    |    |

14. Я намагаюсь підходити до інтерпретації музичного твору творчо.
15. Я адекватно реагую на настрої, спонукання і бажання інших людей.
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.
17. Коли дозволяє час, я звертаюсь до своїх негативних почуттів і розбираюсь, в чому проблема.
18. Я здатний швидко заспокоюватись після невдалого виступу.
19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки “хорошої музичної форми”
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть коли вони не виявлені відкрито.
21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя глядачів.
22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно виходити на сцену.
23. Я добре схоплюю емоційний настрої глядачів.
24. Люди вважають мене гарним виконавцем.
25. Люди, які усвідомлюють свої дійсні почуття, краще управляють своїм життям.
26. Я здатний покращити настрої інших людей.
27. Зі мною можна порадитися з питань емоційного забарвлення того або іншого музичного твору.
28. Я добре налаштовуюсь на емоції інших людей.
29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення виконавських цілей.
30. Я можу легко відключатися від переживань і неприємностей.

### **Обробка й інтерпретація результатів.**



Шкала “емоційна обізнаність” – пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала “управління своїми емоціями” – пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала “самотивація” – пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала “емпатія” – пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала “розпізнавання емоцій інших людей” – пункти 12, 15, 24, 26, 27, 29.

Рівні емоційної захопленості у відповідності до знаку результатів.

Якщо ваш тест набрав:

14 і більше – високий;

8-13 – середній;

7 і менше – низький.

Інтегративний рівень емоційної захопленості визначається за наступними кількісними показниками:

70 і більше – високий;

40-69 – середній;

39 і менше – низький.

## Додаток Г

### Тренінгове заняття «Щаблі самопізнання»

Тема: Шлях до себе

Мета:

1. Допомогти студентам краще пізнати себе, глибше зрозуміти свою індивідуальність;
2. Формувати уявлення про неповторність кожної людини, усвідомити свою відмінність від інших;
3. Розвивати музично-виконавську активність студентів;
4. Покращувати ступінь здатності до оцінки емпатійно-вольового стану у виконавській діяльності.

Хід заняття:

#### **Перший щабель.** Автопортрет.

Мета: презентувати себе, створити творчу атмосферу під час музично-педагогічної роботи.

Інструкція. Ведучий пропонує учасникам утворити коло і передавати один одному скрипковий ключ (можна зробити з картону або іншого підручного матеріалу), при цьому називати своє ім'я і головну свою характеристику. Наприклад: *Я, Марина, дуже емоційна. Граю на гітарі. Люблю приймати участь у концертних виступах.*

Потім ведучий у довільному порядку роздає студентам бланки із варіантами незакінчених речень. Завдання полягає в тому, щоб кожен із учасників тренінгу продовжив речення так, щоб воно характеризувало його сусіда праворуч.

Ведучий також бере участь у вправі. Його завдання – продовжити речення, користуючись стереотипними уявленнями. Наприклад: «Коли Сергій виступає на сцені, то його виступи - найкращі».

Варіанти незакінчених речень:

Коли ..... приймає участь у концерті, то його зовнішній вигляд такий:...

Коли виконує веселий твір, то його його емоції такі:...

Коли хвилюється, то це видно по....

Коли приходять на репетиції, то його зовнішній вигляд такий:...

Коли виходить на сцену, то його постава така:...

**Другий щабель.** Правила ансамблевої роботи.

Ведучий пропонує учасникам самостійно визначити основні правила роботи у колективі. Кожне з яких обговорюється і якщо приймається, то учасники плескають в долоні..

1. Позитив до себе та інших.
2. Цінувати час.
3. Активність.
4. Вивчення музичного матеріалу.
5. Говорити тільки від свого імені.
6. Говорити по черзі і тільки коротко з теми.
7. Підготовка до ансамблевої роботи.
8. Обговорення результатів репетиції або концертного виступу.

**Третій щабель.** « Шлях до себе».

Учасники об'єднуються у 2 команди по 10 – 12 чоловік. Ведучий пропонує студентам вирішити яким чином можливо запобігти емоційному виснаженню, і записати на ватмані. Наприклад:

Ш – шум моря,.....

Л – легкість настрою, .....

Я – яблучний сік та пиріг, яскраві речі, .

Х – художня діяльність, хобі.

Д – друзі.

О – образи, .....

С – солодощі, сім'я.

Е – ескімо, елегантний одяг.

Б – букет квітів, бажання.

Е – емоційний розряд.

Кожна група обравши ведучого висловлює свої варіанти відповідей, вони обговорюються, приймаються до уваги, або не приймаються усією групою.

## Додаток Д

### Тест «Визначення рівнів здатності до саморозвитку»

| №  | Запитання  | Ні (1 бал) | Частково (2 бали) | Так (3 бали) |
|----|--|------------|-------------------|--------------|
| 1  | Чи знаєте Ви принципи та правила творчого саморозвитку?                              |            |                   |              |
| 2  | Чи є у Вас прагнення до саморозвитку своїх виконавських та педагогічних здібностей?  |            |                   |              |
| 3  | Чи визначають викладачі Ваші успіхи у самовдосконаленні?                             |            |                   |              |
| 4  | Чи відчуваєте Ви прагнення глибше пізнати свої творчі здібності?                     |            |                   |              |
| 5  | Чи є у Вас улюблений виконавець, до рівня якого Ви бажаєте наблизитися?              |            |                   |              |
| 6  | Чи часто Ви аналізуєте свої творчі невдачі?  |            |                   |              |
| 7  | Чи можете Ви швидко самостійно розібрати і вивчити музичний твір?                    |            |                   |              |
| 8  | Чи здатні Ви досконально вивчити музичний твір, якщо вже отримали задовільну оцінку? |            |                   |              |
| 9  | Чи ведете Ви щоденник своїх досягнень, перемог та невдалих виступів?                 |            |                   |              |
| 10 | Чи вважають Вас викладачі здатним до подолання виконавських труднощів?               |            |                   |              |
| 11 | Чи знаєте Ви свої слабкі та сильні виконавські сторони?                              |            |                   |              |
| 12 | Чи хвилює Вас майбутня професія?   |            |                   |              |
| 13 | Чи прагнете, щоб Вас поважали викладачі та студенти?                                 |            |                   |              |
| 14 | Чи здатні Ви себе стримувати при невдалому виступі?                                  |            |                   |              |

|    |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|
| 15 | Чи здатні Ви виховувати у собі професійні якості?                            |  |  |  |
| 16 | Чи відстоюєте Ви свою точку зору щодо інтерпретації інструментального твору? |  |  |  |
| 17 | Чи вважаєте Ви себе цілеспрямованою людиною?                                 |  |  |  |
| 18 | Чи бачите Ви себе у майбутній професії?                                      |  |  |  |

#### Шкала визначення рівнів здатності до саморозвитку

| Сума балів | Рівні розвитку    |
|------------|-------------------|
| 21-28      | Дуже низький      |
| 29-32      | Низький           |
| 33-36      | недостатній       |
| 37-40      | Нижче за середній |
| 41-44      | Середній          |
| 45-48      | Вищий за середній |
| 49-52      | Не дуже високий   |
| 53-56      | Високий           |
| 57-63      | Якісно-високий    |

## Додаток Е

Тест «Оцінка самоконтролю у спілкуванні» (модифікований тест М.Снайдера)

Модифікований тест, розроблений американським психологом М.Снайдером, спрямований на оцінку самоконтролю в спілкуванні.

ІНСТРУКЦІЯ Уважно прочитайте десять речень, що описують реакції на деякі ситуації. Кожне з них Ви повинні оцінити як вірне або невірне стосовно себе. Якщо речення здається Вам вірним або переважно вірним, поставте поруч з його порядковим номером букву "В", якщо невірним або переважно невірним - букву "Н".

### ТЕСТОВИЙ МАТЕРІАЛ •

1. Мені здається важким оволодіння інструментальним мистецтвом, вивчення інструментальних творів.
2. Я можу відволікатися від заняття і відволікати інших, щоб привернути до себе увагу.
3. З мене міг би вийти непоганий вчитель музики.
4. Викладачам іноді здається, що я переживаю щось більш глибоко, ніж це є насправді.
5. На заняттях я рідко опиняюся в центрі уваги.
6. У різних навчально-педагогічних ситуаціях і в спілкуванні з викладачами я часто поводжуся абсолютно по-різному.
7. Я можу відстоювати тільки те, в чому я щиро переконаний.
8. Щоб досягти успіху у музично-педагогічній діяльності, я намагаюся бути таким, яким мене очікують бачити.
9. Я можу бути дружелюбним з людьми, які мені не подобаються.
10. Я не завжди такий, яким здаюся.

### ОБРОБКА І ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

По 1 балу нараховується за відповідь "Н" на питання № 1, 5, 7 і за відповідь "В" на всі інші питання.

0-3 бали. У вас низький комунікативний контроль. Ваша поведінка стійка, і Ви не вважаєте за потрібне змінюватися в залежності від ситуацій. Ви здатні до щирого саморозкриття в спілкуванні. Деякі вважають вас "незручним" в спілкуванні внаслідок Вашої прямолінійності.

4-6 балів. У Вас середній комунікативний контроль. Ви щирі, але не стримані в своїх емоційних проявах, проте в своїй поведінці поважаєте думки інших людей.

7-10 балів. У Вас високий комунікативний контроль. Ви легко входите в будь-яку роль, гнучко реагуєте на зміну ситуації, добре відчуваєте і навіть в змозі передбачити враження, яке справляєте на оточуючих. Люди з високим комунікативним контролем, по Снайдеру, постійно стежать за собою, добре знають, де і як себе поводити, управляють вираженням своїх емоцій. Разом з тим у них утруднена спонтанність самовираження, вони не люблять непрогнозованих ситуацій. Їх позиція: "Я такий, який я є в даний момент". Люди з низьким комунікативним контролем більш безпосередні і відкриті, у них більш стійке "Я", мало піддане змінам в різних ситуаціях.

## Додаток Є

### Методика діагностики рефлексії фахової діяльності (модифікований опросник Карпова А.)

Методика призначена для визначення рівня розвитку рефлексії у фаховій діяльності.

**Інструкція.** Вам належить дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей навпроти номера питання проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді:

1 - абсолютно невірно;

2 - невірно;

3 - скоріше так;

4 - не знаю;

5 - скоріше вірно;

6 - вірно;

7 - абсолютно вірно.

Не замислюйтеся над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей в даному випадку бути не може.

1. Прослухав гарну музику, я завжди потім довго замислююсь про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.

2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало на думку.

3. Перш ніж розпочати розучувати інструментальний твір, я завжди знаходжу матеріал про історію створення твору, епоху, в якій жив та творив композитор, я зазвичай подумки планую майбутній виступ.

4. Після невдалого концертного виступу, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.

5. Коли я розмірковую над інтерпретацією твору, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком ланцюжка думок.

6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.



7. Головне для мене - уявити кінцеву мету своєї виконавської діяльності, а технічні деталі мають другорядне значення.

8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому не сподобався інструментальний твір у моєму виконанні.

9. Я часто ставлю себе на місце іншого виконавця.

10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи над виконавським стилем виконуємого твору.

11. Мені було б важко вивчити твір, якби я заздалегідь не склав план його розучування.

12. Я віддаю перевагу діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.

13. Я досить легко приймаю рішення щодо роботи над складним твором.

14. Як правило, щось задумав, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.

15. Я турбуюся про своє фахове майбутнє.

16. Думаю, що в безлічі педагогічних ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою прийшла в голову думкою.

17. Часом я приймаю необдумані рішення.

18. Після концертного виконання твору я, буває, продовжую грати його подумки, вигадуючи все нові і нові нюанси виконання.

19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто в ньому винен, я в першу чергу починаю з себе.

20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обміркувати і зважити.

21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки чекають від мене оточуючі.

22. Буває, що, обмірковуючи план роботи над інструментальним твором, я як би граю його у думках.

23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликає у інших людей виконання моїх творів.

24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, в яких словах це краще зробити, щоб його не образити.

25. Вирішуючи важке творче завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.

26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.

27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

### **Опрацювання результатів.**

З цих 27 тверджень 15 є прямими (номера питань: 1,3,4, 5,9,10,11,14, 15, 18, 19,20,22,24,25). Решта 12 - зворотні твердження, що необхідно враховувати при обробці результатів, коли для отримання підсумкового бала підсумовуються в прямих питаннях цифри, відповідні відповідей випробовуваних, а в зворотних - значення, замінені на ті, що виходять при інверсії шкали відповідей. Тобто  $1 = 7$ ,  $2 = 6$ ,  $3 = 5$ ,  $4 = 4$ ,  $5 = 3$ ,  $6 = 2$ ,  $7 = 1$ .

Результати від 131 бала і вище, свідчать про високорозвинену рефлексію фахової діяльності.

Результати від 114 до 130 балів - індикатори середнього рівня рефлексію фахової діяльності.

Показники, менші 114 балів - свідочтво низького рівня розвитку рефлексію фахової діяльності.

## Додаток Ж

### Модифікований тест "Діагностика творчого потенціалу та креативності"

Методика визначення рівня творчого потенціалу та креативності містить 18 питань. Оберіть один з варіантів відповідей та поставте бали за схемою: відповідь «а» - 3 бали, «б» - 1, «в» - 2 бали.

**У тесті необхідно позначити найбільш прийнятні для Вас варіанти відповідей.**

1. Чи вважаєте ви, що музика покращує навколишній світ?
  - а) так;
  - б) ні;
  - в) так, але тільки у деяких випадках.
2. Чи думаєте ви, що виконання Вами інструментальних творів впливає на емоції слухачів?
  - а) так, у більшості випадків;
  - б) ні;
  - в) так, у деяких випадках.
3. Чи вважаєте ви, що Ваша виконавська діяльність принесе значний прогрес у педагогічній сфері музичної діяльності?
  - а) так;
  - б) як моя виконавська діяльність може впливати на всю музичну педагогіку?
  - в) можливо, це принесе не надто значний прогрес, але деякий успіх можливий.
4. Чи вважаєте Ви, що в майбутньому будете визначним виконавцем чи педагогом, який зможе у навколишньому світі щось принципово змінити?
  - а) так, напевно;
  - б) дуже малоймовірно;
  - в) може бути.
5. Коли Ви вирішуєте щось зробити, чи впевнені в тому, що справа вийде?
  - а) звичайно;
  - б) часто охоплюють сумніви;
  - в) частіше впевнений, ніж невпевнений.
6. Чи виникає у Вас бажання зайнятися справою, у якій ви на даний момент некомпетентні і абсолютно її не знаєте?
  - а) так, невідоме мене приваблює;

- б) ні;  
в) все залежить від самої справи й обставин.
7. Коли Ви займаєтеся інструментальним виконавством, чи бажаєте домогтися досконалості?
- а) так;  
б) що вийде, те й добре;  
в) якщо це не дуже важко, то так.
8. Музична педагогіка вам подобається, чи хочете ви дізнатись про неї усе?
- а) так;  
б) ні, треба вчитися найбільш важливому;  
в) ні, я тільки задовольню свою цікавість.
9. Що Ви робите після невдалого виступу на сцені:
- а) якийсь час не бачите своїх помилок, навіть всупереч здоровому глузду;  
б) взагалі не будете вдосканалювати майстерність виконання цього твору;  
в) продовжуєте робити свою справу, поки не досягнете кращих результатів.
10. Професію потрібно обирати, виходячи з:
- а) своїх можливостей і перспектив для себе;  
б) стабільності, значимості, потрібності професії;  
в) престижу й переваг, які вона забезпечить.
11. Вибираючи новий твір, чи могли би Ви розповісти про композитора та епоху, в якій він творив?
- а) так;  
б) ні;  
в) якщо місце сподобалося й запам'яталося, то так.
12. Чи можете ви згадати відразу ж після проведення заняття все, про що говорилось?
- а) так;  
б) ні;  
в) згадаю все, що мені цікаво.
13. Коли Ви чуєте незнайомий музичний термін, чи можете Ви повторити його по складам без помилок, навіть не знаючи його значення?
- а) так;  
б) ні;  
в) повторю, але не зовсім правильно.
14. У вільний час ви волієте:
- а) залишатися наодинці, музикувати;

- б) займатися ансамблевою грою;
- в) мені байдуже, чи буду я один або в компанії.

15. Ви займаєтеся вивченням музичного твору. Ви вирішуєте припинити цю справу тільки коли:

- а) твір вивчено і, як вам здається, відмінно;
- б) ви більш-менш задоволені зробленим;
- в) твір здається вивченим, хоча можна зробити краще. Але навіщо?

16. Коли ви на самоті, Ви:

- а) любите слухати музику;
- б) намагаєтеся ознайомитися з новим твором;
- в) іноді любите помріяти, але про речі, які не пов'язані з музикою.

17. Коли ідея зробити іншу інтерпретацію твору захоплює вас, то Ви станете думати про неї:

- а) незалежно від того, де й з ким ви перебуваєте;
- б) тільки наодинці;
- в) тільки там, де є тиша.

18. Коли Ви відстоюєте якусь ідею, Ви:

- а) можете відмовитися від її, якщо аргументи опонентів здадуться вам переконливими;
- б) залишитеся при своїй думці, які б аргументи не висувалися;
- в) зміните свою думку, якщо опір виявиться занадто сильним.

### **Ключ до тесту "Діагностика творчого потенціалу та креативності"**

Додайте бали за наступною схемою:

Відповідь «а» - 3 бали, «б» - 1, «в» - 2 бали.

Інтерпретація результатів тесту:

**48 і більше балів** - у Вас закладено значний творчий потенціал, що надає Вам багатий вибір творчих можливостей. Якщо Ви на ділі зможете застосувати Ваші здібності, то вам доступні найрізноманітніші форми творчості.

**18 - 47 балів** - у Вас є якості, які дозволяють Вам творити, але є й бар'єри. Найнебезпечніший бар'єр - страх, особливо для людей, орієнтованих на обов'язковий успіх. Острах невдачі сковує уяву - основу творчості. Страх може бути й соціальним, страхом суспільного осуду. Будь-яка нова ідея проходить через етап несподіванки, подиву, невизнання, осуду навколишніми. Острах осуду за нове та незвичне для інших, а також здивовані погляди, сковують творчу активність, знищують творчу особистість.

## Додаток 3

### Адаптований тест-опитувальник Г.Айзенка

1. Чи часто Ви замислюєтесь над результатом своєї виконавської діяльності?
2. Чи часто Ви потребуєте дружню підтримку після невдалого концертного виступу?
3. Чи вважаєте Ви себе професійним виконавцем?
4. Чи складно Вам відмовитися від виступу, якщо цього вимагають обставини?
5. Чи обмірковуєте Ви деталі виступу при підготовці до концерту?
6. Чи можете Ви відмовитися від виступу, якщо у Вас є інші справи?
7. Чи залежить якість Вашого концертного виступу від Вашого настрою?
8. Чи можете Ви зорієнтуватися на сцені, якщо виникне несподівана ситуація?
9. Чи часто Ви відчуваєте себе невдоволеним вибраною професією?
10. Ви сприймаєте позитивно критичні зауваження після концертного виступу?

## Додаток И

### Анкета-самоаналіз

Дайте розгорнуті відповіді на поставлені питання.

1. Коли Ви вперше почули термін «тембральний слух»?
2. До якої сфери музичної діяльності Ви віднесли в той час цей термін?
3. Коли Ви співвіднесли термін «тембральний слух» з інструментально-виконавською діяльністю?
4. Коли Ви вперше змогли застосувати тембральні прийоми у музичному творі (інструментальному)?
5. Чи важко Вам опоновувати нові тембральні барви?
6. Які фахові дисципліни Вам допомагають краще застосовувати тембральну палітру при виконанні інструментального твору? Обґрунтуйте свою відповідь.
7. Твори яких композиторів та жанрів Вам подобається виконувати?
8. Які тембральні прийоми Ви любляете використовувати? В яких творах?
9. Який вид інструментального виконавства Вам більше до вподоби? Чому?
10. Чи збігаються оцінки власної виконавської діяльності, які Ви ставите собі, та ставлять Вам сокурсники чи викладачі?
11. З якими проблемами і труднощами Ви зіткнулися у процесі репетиційної роботи над тембральним образом інструментального твору?
12. Які можливі шляхи покращання роботи над інструментальним твором Ви порадите?
13. Які прояви Ваших особистісних якостей могли ускладнити роботу над тембрально-технічною стороною твору?
14. Який саме виконавський досвід Ви набули, спілкуючись з учасниками інструментального колективу?

## Додаток К

### Перелік публікацій

1. Пен Сіює. Критеріальна структура сформованості тембрального слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання. //Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського: педагогічні науки. - № 3 (66). – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2019. – С. 212-215.

2. Пен Сіює. Стан сформованості тембрального слуху майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі інструментального навчання. //Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: зб. наук. пр. наукове електронне видання <http://pptma.dn.ua/index.php/uk/>. – ДВНЗ «ДДПУ»; гол. ред. проф. Л. Г. Гаврілова. – Слов'янськ: ДДПУ, 2020. – Вип. 13. – 263 с. - С. 237-244.

3. Пен Сіює. Основні аспекти підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку тембрального слуху учнів. //Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 8 (102). – Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2020. – С. 468-476.

4. Пен Сіює. Пізнавально-інформаційний напрямок розвитку тембрального слуху майбутніх учителів музичного мистецтва. – KELM № 4 (32), vol. 1. 2020. Knowledge, Education, Law, Management. – С. 52-56.

5. Пен Сіює. Особистісно-орієнтований підхід підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної роботи з учнями //Сучасна мистецька освіта: матеріали I Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського /Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В. Козир. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – 232 с. – С. 224-225.

6. Пен Сіює. Процесуально-функціональний аналіз розвитку музичного слуху майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахового навчання //Сучасна мистецька освіта: матеріали III Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2019. – С. 136-138.

7. Пен Сіює. Творчо-діяльнісний підхід до формування музичного слуху майбутніх учителів музики //Сучасна мистецька освіта: матеріали IV Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. – С. 65-67.