

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

На правах рукопису

УДК 378.016:784.4=161.2(510):37.015.311

ЧЖАН ЦЗЯНАНЬ

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА
ДО МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ПОЛІЛОГА
В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА САКСОФОНІ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник – Гуральник Наталія Павлівна,
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2015

З М І С Т

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ	
ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ДО	
МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ПОЛІЛОГА	
1.1. Аналіз теоретико-культурних основ полілога як наукової категорії у контексті історіографії виконавсько-технічних характеристик саксофона.....	11
1.2. Психо-фізіологічні передумови гри на саксофоні у музично-інструментальному полілозі.....	24
Висновки до першого розділу.....	51
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ	
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ГРИ НА САКСОФОНІ	
ДО МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ПОЛІЛОГА	
2.1. Структура музично-інструментального полілога майбутнього викладача гри на саксофоні.....	52
2.2. Обґрунтування теоретичних засад формування готовності до музично-інструментального полілога майбутнього викладача гри на саксофоні.....	70
Висновки до другого розділу.....	93
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА	
ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ	
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ГРИ НА	
САКСОФОНІ ДО МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ПОЛІЛОГА	
3.1. Діагностика стану сформованості готовності до музично-інструментального полілога майбутніх викладачів гри на саксофоні.....	94
3.2. Теоретична модель методики поетапного формування готовності до музично-інструментального полілога.....	112

3.3. Поетапне впровадження методики набуття готовності до музично-інструментального полілога в процесі гри на саксофоні та перевірка її ефективності.....	117
Висновки до третього розділу.....	155
ВИСНОВКИ.....	160
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТРАТУРИ.....	165
ДОДАТКИ.....	188

ВСТУП

Актуальність дослідження. Нова парадигма освіти призвела до перегляду уніфікованої системи навчання в освітньому просторі, реформування якої уможливорює розмаїття змісту навчання, форм його організації та методів здійснення. Сучасні реалії вносять значні зміни в їх усвідомлення та потребують теоретичного переосмислення й практичного забезпечення умов навчання для виявлення творчої реалізації особистості у процесі навчання в освітньому закладі та самостійності у майбутній практичній діяльності.

Проаналізовані гуманістичні філософські та антропологічні ідеї щодо рефлексії, духовного потенціалу особистості засвідчили розгляд вченими цих категорій як синтезу людської життєдіяльності, естетики, духовної рефлексії, творчої активності. У такому контексті важливими постають проблеми діалога та полілога культур. Полілогізм як наукова категорія були предметом спеціальної уваги багатьох зарубіжних філософів, відображені в наукових працях В. Біблера, М. Кагана, О. Лосєва, С. Кьєркегора, А. Швейцера, Дж. Уелша (John F. Welsh), К. Леннон (Kathleen Lennon) та ін., які відмічали її еволюційно-незалежну, співіснуювальну, дискурсивну, унікальну культурологічну сутність.

Розглянута педагогічна та психологічна література свідчить, що розвитку та формуванню особистості, її високим духовним якостям, а також діалогу й полілогу культур, як мистецькій категорії, у тому числі проблемі музично-освітньої діяльності, її змісту та методам приділялась значна увага вчених (М. Бахтін, О. Бодальов, С. Єлканов, О. Олексюк, Л. Рувинський, О. Рудницька, Г. Шингаров та інші).

Історичний процес становлення та розвитку колективної музично-виконавської діяльності, традиції інструментального та вокально-інструментального ансамблю, зародження викладання мистецтва ансамбліста в системі музичної освіти, які ми розглядаємо як специфічну форму музично-

інструментального полілога його учасників, були розглянуті Т. Воскресенською, А. Гуменюком, Т. Калугіною, О. Левко, М. Мойсєєвою, О. Сорокиною та ін. Цей аспект безпосередньо стосується й виконавців на духових інструментах, зокрема саксофоні.

Ретроспективний погляд на історію розвитку саксофона дає можливість зафіксувати формування різних виконавських шкіл сучасного духового мистецтва (у т. ч. Китаю та України). Дослідники розкривали різні аспекти даної проблеми, однак саксофонне мистецтво як цілісне явище музично-виконавської світової культури, а також з позицій особистісної участі виконавця у творенні цієї самобутньої культури поки що не отримало вичерпного наукового узагальнення.

У спеціальних наукових роботах досліджено окремі аспекти історичного, виконавського розвитку саксофоніста (В. Іванов, П. Круль, М. Крупей, Ю. Усов); розглянуто проблеми методико-педагогічного характеру саксофонного навчання в контексті цілісної системи опанування духових інструментів (В. Апатський, Н. Волков, І. Пушечников, А. Федотов, О. Плохотнюк та інші).

Аналіз мистецтвознавчої літератури з проблем професійної підготовки виконавців на духових інструментах дає підстави вважати, що переважна більшість науково-методичних праць спрямована на вдосконалення сольного виконавства (С. Болотін, І. Гишка, С. Горовий, Т. Докшицер, В. Качмарчик, І. Кобець, П. Круль, К. Мюльберг, В. Пилипчак, В. Посвалюк та ін.).

Сутність колективної музично-виконавської діяльності, її специфічні ознаки, психолого-фізіологічні та виконавські характеристики учасників творчої взаємодії в контексті розвитку художньо-академічного музичного мислення в процесі навчання і самостійній професійній діяльності розглянуті у роботах видатних музикантів (Д. Благой, А. Готліб, Р. Давидян, Л. Живов, Т. Курасова, П. Лобанов, М. Ризоль, Н. Скоробагатько та ін.).

Зазначене засвідчує наявність основних *суперечностей*: між нерозкритим мистецьким потенціалом саксофона та його застосуванням у

музично-інструментальному полілозі; між зростаючою популярністю саксофона серед студентів, у тому числі іноземних, як засобу культурно-освітнього полілога, та відсутністю достатнього методичного забезпечення його формування в педагогічній вищій школі.

Актуальність проблеми, необхідність вирішення наявних суперечностей і недостатня розробленість музично-інструментального полілога в процесі навчання гри на саксофоні зумовили вибір теми дослідження *«Формування готовності майбутнього викладача до музично-інструментального полілога в процесі навчання гри на саксофоні»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація входить до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова і складає частину його наукового напрямку «Зміст, форми, методи фахової підготовки вчителів музики». Тему дослідження затверджено Вченою радою НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 8 від 07 квітня 2015 року).

Мета дослідження полягає у науково-теоретичному обґрунтуванні та практичному втіленні розробленої теоретичної моделі ефективного формування в майбутніх викладачів музичного мистецтва готовності до музично-інструментального полілога в процесі навчання гри на саксофоні.

Об'єкт дослідження – опанування саксофону в контексті світових культурно-освітніх і виконавських процесів та сучасного навчання на духових інструментах.

Предмет дослідження – формування готовності майбутнього викладача музичного мистецтва до музично-інструментальної полілогової взаємодії в процесі навчання гри на саксофоні.

Відповідно до об'єкту, предмету та мети визначено основні **завдання** дослідження:

1. Проаналізувати науково-методичну літературу стосовно готовності саксофоніста до музично-інструментального полілога та визначити сутність досліджуваного феномена.
2. Виявити характеристики психофізіологічних особливостей виконавства на духових інструментах (саксофоні).
3. Розробити структуру готовності викладача гри на саксофоні до музично-інструментального полілога.
4. Обґрунтувати теоретичну модель формування досліджуваного феномена.
5. Здійснити експериментальне дослідження з поетапного формування готовності майбутнього викладача музичного мистецтва до музично-інструментального полілога в процесі гри на саксофоні та перевірити ефективність запропонованої теоретичної моделі засобами математичної статистики.

Теоретико-методологічну базу дослідження становлять: концептуальні положення філософії освіти (В. Андрущенко, І.Зязюн, Г. Меднікова), методології та теорії національної освітньої стратегії України (І. Бех, В. Бондар, Ю. Руденко, О. Сухомлинська, В. Шульгіна); ідеї сутності діалога та полілога як філософської та культурно-освітньої категорії (М. Бахтін, В. Библер, М. Каган, С. Кьєркегор, Б. Ломов, О. Рудницька, А. Швейцер, Г. Шингаров); психологічні та педагогічні засади розвитку творчої активності (Б. Ананьєв, Ю. Бабанський, А. Дусавицький, Д. Ельконін, Є.Климов, О. Леонт'єв, Е. Лисенко, М. Махмутов, Н. Талізін); як синтетичного утворення, що включає інтелектуальні, емоційні та вольові фактори (М. Беляєв, А. Волостнікова, Т. Єрофеева, А. Ковальов, В. Мясіщев, С. Рубінштейн, Д. Юник); окремі напрями розвитку творчої особистості педагога (Н. Гузій, А. Матюшкин, Н. Постнікова, Г. Щукіна, О. Хижна); у контексті розвитку мотиваційної сфери особистості (Ю. Кулюткін, А. Маркова, Н. Морозова); теоретичні положення з проблем музичної освіти (Н. Гуральник, А. Козир, О. Михайличенко, В. Орлов, Г. Падалка,

Г. Побережна, О. Ростовський, О. Щолокова); мистецтвознавчі та спеціальні проблеми історії вдосконалення сольного виконавства на духових інструментах, саксофоністів як суб'єктів культурно-освітнього та мистецького-інструментального полілога (В. Апатський, С. Болотін, Н. Волков, І. Гишка, С. Горовий, Т. Докшицер, В. Іванов, В. Качмарчик, І. Кобець, П. Круль, М. Крупей, К. Мюльберг, В. Пилипчак, В. Посвалюк, Ю. Усов); та ін.); зародження викладання мистецтва ансамблевої взаємодії в системі музичної освіти (Т. Воскресенська, А. Гуменюк, Т. Калугина, О. Левко, М. Мойсеєва).

У ході дослідження застосовано наступні **методи**:

- *теоретичні*: визначення концептуальних засад; аналіз та узагальнення висновків історико-теоретичної, педагогічної та методичної літератури, педагогічного досвіду в системі музично-педагогічної освіти; теоретичне моделювання для визначення наукового апарату дослідження;

- *експериментально-емпіричні*: педагогічне спостереження, експертна оцінка, ранжування, бесіди, анкетування, педагогічний експеримент, тестування для отримання всебічних та достовірних даних з досліджуваного феномена;

- *статистичні*: констатація результатів дослідження для перевірки та забезпечення його вірогідності, методи математичної статистики.

Наукова новизна результатів дослідження. У роботі *вперше*:

- визначено поняття «готовність до музично-інструментального полілога» в контексті культурно-освітньої парадигми та навчально-виконавської діяльності саксофоністів;

- визначено компонентну структуру формування означеного феномена з урахуванням специфічних особливостей полілогової взаємодії майбутніх викладачів-саксофоністів;

- розроблено авторську теоретичну модель формування готовності до музично-інструментального полілога саксофоністів за рахунок

обґрунтування відповідних науково-теоретичних підходів, педагогічних принципів та педагогічних умов;

- розроблено критерії, показники оцінки результатів формувальної роботи та визначено змістові характеристики рівнів сформованості означеного феномена.

У роботі здійснено *уточнення та конкретизовано* зміст процесу формування готовності до музично-інструментального полілога в умовах навчання гри на музичних (духових) інструментах, у т. ч. саксофоні;

подальшого розвитку набули стимулююча та регулятивна сутність аксіологічно-мотиваційної сфери музикантів різних освітніх культур, зміст музичних занять у вищій педагогічній школі; практика застосування отриманого досвіду з музично-освітньої та виконавської культури фахівців.

Практичне значення дослідження полягає у визначенні шляхів формування готовності майбутніх викладачів музичного мистецтва до музично-інструментального полілога за відповідною авторською методикою; розробці спільного культурно-освітнього та методичного ресурсу для використання фахівцями культурно-освітньої мистецької галузі; застосуванні винайдених методів для практичної роботи викладачів різних країн світу (у тому числі України та Китаю): уявного включення, музично-слухової рефлексії, активізації антиципації, спонукання музично-виконавської емпатії суб'єктів музично-навчального полілога та інші.

Результати дисертаційного дослідження *впроваджено* у навчально-виховний процес Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 07-10/ 1301 від 18.06.2015 р.); Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», м. Одеса (довідка № 1081 від 05.05.2015 р.); Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 86-н від 05.05.2015 р.); Хенанського педагогічного університету (довідка про впровадження, Китай, 2015 р.).

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні положення, результати дослідження обговорювались та здобули схвальну оцінку на Всеукраїнській науково-методичній конференції-семінарі «Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики» (Київ, 2014 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Музична культура і освіта Буковини у європейському вимірі» (до 80-річчя від дня народження засновника кафедри музики, народного артиста України, професора Андрія Кушніренка (Чернівці, 2013 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Художня культура і освіта: традиції, сучасність, перспективи» (Мелітополь, 2013 р.); XI, XII та XIII Міжнародних педагогічно-мистецьких читаннях пам'яті професора О.П. Рудницької «Педагогіка мистецтва і мистецтво педагогічної дії» (Київ; 2013, 2014, 2015 рр.); Міжнародній науково-методичній конференції «Мистецька освіта у вимірах сучасності» (Київ, 2014 р.); Міжнародній науковій конференції «Мистецька освіта: від спадкоємності епох до новітніх технологій» (Мелітополь 2014 р.); II Міжнародній науково-практичній конференції «Мистецька освіта XXI століття: Виклики сьогодення» (Кіровоград, 2015 р.); VI Міжнародній науково-практичній конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2015 р.); I Міжнародній науково-практичній конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2015 р.). Матеріали дослідження обговорювались на засіданнях кафедри гри на музичних інструментах Інституту мистецтв НПУ ім. М.П. Драгоманова. Окремі положення розкриті в наукових доповідях на наукових конференціях НПУ ім. М.П. Драгоманова.

Публікації. Основні теоретичні положення та висновки дисертаційного дослідження відображено у 9 публікаціях, з них 5 – у провідних фахових виданнях з педагогіки, 1 – у міжнародному педагогічному виданні.

Структура роботи. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаної літератури

(223 найменування, з них 12 – іноземними мовами, 8 – електронний ресурс).
Загальний обсяг тексту дисертації – 227 сторінок, з них основного тексту – 154 сторінок. Робота містить 11 рисунків, 19 таблиць, що разом із додатками становить 50 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ДО МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ПОЛІЛОГА

1.1. Аналіз теоретико-культурних основ полілога як наукової категорії у контексті історіографії виконавсько-технічних характеристик саксофона

Однією з важливіших проблем музично-виконавської діяльності будь-якого музиканта є проблема формування художнього мислення, саксофоніст не є виключенням, тому займає одне з провідних місць у системі навчання. Актуальність проблеми пов'язана з тим, що навчання будь-яких дисциплін (у тому числі музичних) унеможливорюється без внутрішніх зв'язків із логікою, пізнанням, здібностями до музично-образного сприйняття та мислення, що відбиває художнє світовідчуття виконавця на будь-якому музичному інструменті. Засобом організації цієї сфери діяльності музиканта у єдине цілісне утворення є застосування інтелектуальної здібності, якою є мислення та його різновид – художнє мислення.

На противагу первинності раціонального підходу засновник екзистенціалізму, Серен Кьєркегор (датський філософ, теолог, письменник) обстоював вторинність раціональності та вважав первинним «чисте існування», яке після відповідного діалектичного шляху розвитку особистості має знайти свій смисл у вірі [84].

Спираючись на судження В. Біблера, ми усвідомлюємо, що у ХХ столітті існують різні культури, які мають співіснувати. За словами В. Біблера, «типологічно різні «культури» (цілісні кристали творів мистецтва, релігії, моралі...) втягуються у єдиний часовий та духовний «простір», дивно та болісно сполучаються один з одним... тобто виключають та передбачають один одного» [17, с. 221]. Не заглиблюючись у деталі філософських роздумів автора, відмітимо, що для нас важливим є указаний ним факт, що свідчить про надзвичайну самотність та унікальність кожної з культур, які існують «у тій самій свідомості; їх неможливо розташувати по «висхідній» лінії

(«вище»-«нижче», «краще» «гірше»). Одночасність різних культур б'є у вічі та розум», є реальним феноменом повсякденного буття сучасної людини [17, с. 221].

Існуюча реальність в системі сучасної освіти вимагає теоретичного переосмислення та практичного забезпечення нових підходів до музичного полілога інструменталістів (у тому числі саксофоністів) до реалізації можливостей колективного музикування на етапі навчання та в процесі самостійної майбутньої практичної діяльності в умовах полікультурної взаємодії.

Доцільно розкрити власне бачення обраного феномена, а саме музично-інструментального полілога як загальнонаукової категорії, особливості прочитання полілога філософією. Полилогізм розглядається багатьма авторами як думка різних людей, які суттєво різняться своїми міркуваннями, керуючись різними правилами логіки у залежності від соціального положення, статі, етнічного походження, раси [214, 215].

Термін полілогізм був запропонований австрійським економістом Людвігом ф. Мизесом у кн. «Человеческая деятельность : трактат по экономической деятельности» [99], який розвивався у контексті політичних термінологічних баталій та критично сприймався по відношенню до інших теорій.

Ми відштовхуємося від відомого поняття в музичній науці – діалог, яке в довідковій літературі трактується як розмова двох осіб, чергування двох тем, фраз, висловлювань, музичних тем, які «відповідають» одна одній, іноді в різних регістрах, у тому числі таке трактування надається в музичних словниках [13, 208].

Наукові відкриття проблеми діалога та полілога в культурі, музичному мистецтві, були предметом особливої уваги філософів, психологів, педагогів, культурно-музичних діячів : М. Бахтіна, М. Кагана, Б. Ломова, О. Рудницької, Г. Шингрова та ін. Названі вчені відмічали, що в діалозі культур стало можливим вести діалог через твори мистецтва з автором,

виконавцем, глядачем та слухачем.

Розуміння діалогової природи спілкування з мистецтвом бере свій початок з ідей М. Бахтіна. Його головна ідея полягає в тому, що чужі свідомості не можна спостерігати іншій особі, аналізувати або визначати як пасивний об'єкт. З ними можна лише діалогічно спілкуватись. У твердженні про те, що думати про них означає ні що інше, як говорити з ними, заховано сутність внутрішньої діалогової активності суб'єкта мистецтва, результат якої виявляється в індивідуальній інтерпретації твору, а значить квазіспілкуванні з образним світом автора, що перебудовуються кожним у власній свідомості [11].

Так, розглядаючи комунікативну функцію мистецтва у її художньому спілкуванні, Л. Столович пропонує такий ланцюг актів: діалог митця зі світом – діалог автора з самим собою (аутокомунікація) – діалог художнього твору з реципієнтом – діалог реципієнтів один з одним [161, с. 337]. Ця схема, яка запропонована автором, уможливорює уявлення специфіки процесу становлення «особистісних смислів», що відбуваються не лише за допомогою логіки розуміння художніх процесів, а і за умов активної участі переживань суб'єктів [161, с. 337].

Так, важливішим психологічним механізмом діалога є співчуття, на основі яких і формуються спільність переживань, думок, поглядів..., виникає співчуття, схожі поведінкові вчинки та інше. А співчуття, як головна аналітична одиниця міжсуб'єктних відносин, характеризує здатність до емпатії. Ми погоджуємось із думкою О. Рудницької, що у структурі емпатії є три взаємопов'язаних компоненти : емоційно-чуттєвий, когнітивно-пізнавальний і дієво-творчий. Тому емпатію і визначають за різними висловами як «емоційний резонанс», «емоційне розуміння» [151, с. 65-66].

О. Рудницька, розкриваючи діалогову стратегію художнього спілкування у педагогічній діяльності, зауважувала, що їй «належить пріоритетне місце в гуманістичній концепції освіти», яка може проявлятися

«у двох провідних формах : міжособистісного і внутрішнього діалогу. Перша характеризує певний стиль спілкування учасників навчально-виховного процесу, а друга – зміст і механізм самого мислення» [151, с. 62].

Автор відмічає спілкування «однією з найважливіших умов і засобів розвитку людини» [151, с. 62]. Діалогічність спілкування визнає, на думку автора, «рівноправність суб'єктів, незалежно від їхнього віку, рівня знань та досвіду, тому стиль такого спілкування, зорієнтований на взаємне збагачення партнерів, отримав назву демократичного, або стилю співробітництва» [151, с. 62], (технологія його реалізації у навчальному процесі буде розглянута у подальшому розділі).

Діалогічність – є невід'ємною частиною мистецької освіти. На переконання О. Рудницької, вона «пронизує і реальні діалогічні відносини «з приводу мистецтва», і внутрішні процеси осмислення набутих художніх вражень. Це дві взаємопов'язані форми діалогу об'єднує поняття «художнє спілкування», що пов'язане з втручанням» свідомості у спонтанний потік естетичних переживань індивіда, зі своєрідною вербалізацією чуттєвого досвіду, його упорядкуванням та вираженням у певних словах і поняттях» [151, с. 63]. Внутрішній діалог О. Рудницька розкриває як «внутрішню репрезентативність двох умовних суб'єктів у психіці соціально розвиненої людини («Я» та «alter «Ego»», що вступають у діалогову взаємодію між собою, у результаті чого відбувається осмислення і вирішення певних проблем, формування власних позицій, самоусвідомлення людиною своєї сутності» [151, с. 70].

Мова вже йшла про те, що діалогічне спілкування розуміється не лише як інформаційний процес, у якого може і не статися зворотного зв'язку. Діалогічне спілкування передбачає обов'язкову взаємодію суб'єктів, в якій відбувається обмін інформацією, виникнення і ствердження схожої для його учасників позиції, вираження відповідного ставлення один до одного, взаємовплив та взаєморозуміння. «Здатність до такого типу суб'єктно-суб'єктних відносин, до сприйняття унікальності партнера і надання йому

можливості бути самим собою, характеризує якість комунікативності» [151, с. 63].

С. Рубінштейн визначав комунікативність між різними суб'єктами (різними «Я») як взаємообернені. Теоретично, на думку психолога, не існує ніякої переваги для кожного конкретного «Я» [148, с. 336].

А якщо виконавець не один? Якщо – то є цілий хор або оркестр? Тоді природно відбувається вже не діалог, а полілог. Цей процес спілкування музикантів Григорій Каган (філософ, музикант) визначив як виконавське спілкування, взаємодія на «музичній моделі» [64]. Така взаємодія, за словами Г. Кагана, і уможлиблює музичне спілкування багатьох музикантів водночас (дуети, ансамблі, хори, оркестри, солісти з хором та оркестром водночас!). Так, діалог переростає в музичний полілог його учасників – музикантів та у широкому розумінні у полілог культур.

Визначення полілога є у сучасному українському словнику іноземних термінів, де «полілог» трактується як «різновид комунікації з декількома учасниками» [111, с. 483] (наприклад, в музиці – багатоголосне звучання). В музичній термінології багатоголосною може бути і інструментальна гра, в якій звучить одразу декілька голосів – fuga, партії хору або оркестру [111, с. 483], при виконанні музичних творів. Таким чином, ми маємо музично-інструментальний полілог. Особливості музично-інструментального полілога проявляються у колективній діяльності будь-яких музикантів, особливо це стосується інструменталістів, які проявляються в ансамблевому виконавстві (та репетиційній роботі) й будуть розкриті у наступному підрозділі.

Розкриваючи філософію людини та філософію музики як взаємообумовлені субстанції, Г. Щербакова зауважує, що філософія музики – це філософія самопізнання людини. Для здійснення процесу філософського осмислення музики та музичної освіти необхідна сформована в педагогіці потреба та здатність до діалогу в часі та просторі [203].

Погоджуючись із Г. Щербаковою, О. Олексюк пов'язує «діалогічність свідомостей, розуміння іншого як себе самого» [116, с. 15] із співтворчістю і

натхненням, що проявляється в багатшаровості образів. «Саме так здійснюється трансцендентальний діалог між композитором і тим, хто осягає музичний образ» [там само, с. 15]. О. Олексюк вважає, що ціннісно-сміслові призначення процесу підготовки майбутнього музиканта-викладача повинно орієнтуватись на особистісно-ціннісну парадигму. Це дає змогу «через діалог із свідомістю і душею іншого піднятися на духовно-світоглядний щабель, досягти творчої активності, самостійності...» [116, с. 18].

Досліджуючи педагогічні закономірності становлення та розвитку особистості вчителя музичного мистецтва у сучасній науці, О.С. Полякова пов'язує важливі умови освітнього процесу з діалогічністю. Автор зауважує, що ці теоретичні висновки стосуються не лише самого процесу трансляції знань наступним поколінням, а й процесів становлення та розвитку особи. Дослідниця надає низку методологічних та епістемологічних значень діалогічності для розкриття проблеми становлення особистості. Серед них : аксіологічні смисли, когнітивні та емоційні складові рефлексії та саморефлексії [138, с. 394-395].

Діалогічність у музиці ми сприймаємо як елемент полілогічності (від ділога до полілога) із збереженням його комунікативної сутності.

Розглядаючи багатовекторність розуміння діалогу можна помітити, що це наводить на думку про розуміння цього факту як своєрідної «полілоговості» у теоретичному сенсі, тобто звернення до смислового розширення наукового прочитання поняття «діалог».

Може виникати природне питання, а як же «ансамбль» як термін, який є в музичній теорії, та розглядається теоретиками як «злагоджена гра або спів», як «форма музикування» тощо [111]. Це – усталена, традиційна сутність дещо обмежується, коли вкладається музичною теорією в поняття ансамбль. Злагоджено іноді вдається грати в оркестрі, наприклад, і таким його учасникам, які можуть бути в житті далеко не завжди друзями, однодумцями, але в музичному ансамблевому або оркестровому виконавстві вони все одно, якщо вони професійні музиканти, будуть звучати разом,

«злагоджено».

У поняття полікультурного полілога таку позаемпатійну дію взаємодією включити (назвати) не можна. В нашому розумінні вона просто виключається, оскільки, якщо представники однієї культури не захотять взаємодіяти з іншими, то такої взаємодії на рівні полікультурного полілога ніколи і не відбудеться.

Поняття «ансамбль» ми активно використовуємо у вибудові своїх теоретичних положень, оскільки воно є усталеним у фаховій музичній діяльності, його смисл застосовується нами як форма та засіб музичної взаємодії на шляху до формування готовності до музично-інструментального полілога. Таким чином, ми вважаємо, що музично-інструментальний полілог – це явище полікультурного смисла та розвивається по чотирьох смислових напрямках – культурно-освітньому (національно-традиційна взаємодія, зафіксована у полілозі як дискурсі); індивідуально-особистісному (музиканти багатьох країн можуть брати участь у одному музичному колективі); ансамблево-рефлексивному (зсередини однієї музичної групи саксофоністів у оркестрі, забезпечуючи слухову рефлексію) та навчально-комунікативному (співробітництво суб'єктів навчання).

Що стосується дослідження різних музично-акустичних, технічних, художніх проблем виконання на саксофоні, то їм було присвячено низку мистецтвознавчих, музично-методичних робіт (В. Апатський, В. Іванов, П. Круль, М. Крупей, Ю. Усов та інші).

Одним з важливим стає і виявлення деяких позицій стосовно формування художнього мислення саксофоніста у процесі опанування цього музичного інструменту. Це визначило необхідність виконання деяких завдань – усвідомити специфічні особливості звучання цього духового інструмента у ряді інших духових інструментів та визначити окремі елементи музичних засобів виразності, що впливають на процес формування музично-художнього мислення виконавця на саксофоні.

Відбувшись як самостійний інструмент в історії свого розвитку, саксофон став самобутнім музичним інструментом, який вимагав і

специфічного підходу виконавця до його застосування та створення відповідної адекватної сфери художніх музичних уявлень, які згодом у процесі опанування цього музичного інструменту ставали засобом відтворення художніх задумів виконавців на саксофоні. Специфічне звучання «клокотання» саксофона співзвучне звучанню своєрідних мелодій, незвичного «співу» цього духового інструменту [81, с. 260].

Застосування цього інструменту в оркестрових партитурах виявляє взаємозв'язок його тембру з серйозними художніми музичними образами, які потребують і неодмінно специфічного мислення, що здатне відтворити художній задум виконавця, опосередковуючи задум композитора («Арлезіанка» Ж. Бизе, де саксофон виконує тему Жано – чутливого до соціальних проблем каліки; «Картинки з виставки» М. Мусоргського в оркестровці М. Равеля, де саксофон яскраво «озвучує» музично-художній образ «Старого замку» тощо).

До проблеми формування художнього мислення музиканта у процесі навчання гри на саксофоні необхідно віднести і появу чверть тонової інтонації із застосуванням комбінованої аплікатури, оригінальні акустичні ефекти багатоголосся відтворені на мелодичному одноголосному музичному інструменті тощо.

Саксофон – специфічний музичний інструмент, який потребує готовності виконавця до відбиття особливої естетики міміки та жесту, тому формування музично-художнього мислення безпосередньо пов'язане із деякими формами рефлексії, самопізнання, що є відбиттям усвідомлення виконавцем власного рівня здібностей, обдарованості, технічних можливостей тощо. Успішність цього процесу можна очікувати за деяких умов винайдення творчої установки на знання та внутрішнє сприйняття особливостей походження та художньої значущості цього інструменту; процес самовдосконалення виконавця на ньому має відбивати розуміння акустично-тембрової рухливості саксофона у «сімействі» духових інструментів, опанування та подальше застосування у виконавстві багатой художньо-стилістичної та музично-тембрової можливості звучання цього інструменту, що за своїми характеристиками можуть стимулювати виконавця мислити себе творцем незвичних, самодостатніх оригінальних музично-

художніх трактовок різнопланової музики.

Художнє мислення виконавця на саксофоні є результатом накопичених знань, виконавських та технічних умінь, слухацького та музичного досвіду саксофоніста, поєднанням безперечно необхідних якостей, таких як музичне сприйняття, музичне уявлення, музичне інтонування, що подаються як результат музично-психічної та духовної діяльності музиканта.

З історії становлення цього музичного інструменту стає зрозумілою специфічна роль художнього значення саксофона, який своїм звучанням поєднує вокально-мелодичну якість із сучасно-акустичною та психологічно-драматичною характеристикою, що потребує усвідомлення цього інструменту як такого, на якому можна відтворити психологічно загострену музичну ідею поряд із сучасними звуковими комплексами та зворотами. Вони відтворюються на інструменті в артикуляції, агогіці та гармонії як сучасні музичні художні символи [58, 62].

Зрозуміло, що художня виразність виконання на будь-якому духовому музичному інструменті формується у творчій діяльності музиканта засобом удосконалення та самовдосконалення художнього мислення виконавця. Це вимагає досягнення високого рівня сформованості музичних здібностей, знань з історії та теорії, «психічної сумісності» із цим дивним інструментом та фізіологічним пристосуванням до виконання на ньому стилістично різноспрямованої та музично-акустично різнобарвної музики у поєднанні із досконалыми технічними вміннями. Це все разом складають елементи художнього мислення саксофоніста у процесі навчання гри на цьому музичному інструменті, низку засобів музично-виражальних художніх прийомів, які потребують усвідомлення його як цілісності у процесі формування художнього мислення виконавця [82].

Необхідно відмітити жанрово-стильові пріоритети у виконанні на саксофоні. Саксофон – відносно молодий музичний духовий інструмент, який став продовжувачем історичного розвитку кларнета, і почав активно

використовуватись у композиторській творчості, а значить і у виконавстві (створений цей музичний інструмент у середині XIX століття).

Використання цього колоритного за звучанням музичного інструмента розпочалось із *ансамблевого виконання* (курсив наш. – Ч. Ц.), у групі духових інструментів духового та оперного, а пізніше – симфонічного оркестрах. Шлях використання саксофона продовжили камерні ансамблі (виконувались твори Дж. Мейєрбера, Ж. Бізе, М. Равеля, С. Прокоф'єва) [4].

Пізніше саксофон став використовуватись як сольний інструмент. Цьому музичному інструменту М. Равель „довірів” вперше провідну партію у відомому творі „Болеро”, і зробив партію саксофонів ведучою, художньо-змістовою групою оркестру й улюбленим інструментом, який став візитною карткою цього цікавого музичного твору.

Українська музично-виконавська культура розвивалась паралельно із світовими жанрами, тому використання саксофона було природним у її виконавській культурі, а з початку XX ст. саксофон використовувався у виконанні джазової музики, естрадної та поп-музики.

У 20-ті роки з'являється проміжний стиль між традиційним джазом і свінгом, так званий Чиказький стиль, у якому в оркестрах (цього музичного спрямування) з'являється (поміж контрабасів, фортепіано, гітар) саксофон. Видатним виконавцем стилю “free jazz” (50-ті – початок 60-х років) був відомий саксофоніст Джон Колтрейн, гра якого мала великий вплив на українських музикантів [39, 74].

В Україні у цих стилях грали саксофоністи в перших джаз-ансамблях (у 1924 р. під керуванням Юлія Мейтуса – завідувача музичним відділом пролеткульту, студента музично-драматичного інституту; у Харкові в 1929 р. дебютував український «Теа-джаз» під керуванням Б.Ренського; у середині XX ст. звучала музика цього жанрово-стилістичного спрямування під керуванням П.Креслера, Є.Зубцева, І.Петренко, Є.Діргунова, О.Шаповала, В. Новікова. Композитор О.Шаповал створив п'єсу спеціально для саксофона «Кобзарська дума», в якій поєднувався музичний етнос з індивідуальним

творчим стилем [7, 62].

Таким чином, можна констатувати, що у результаті історичного розвитку саксофона та музично-виконавських традицій культури України саксофон отримав популярність, використовувався не лише у симфонічних оркестрах, а й у джазових колективах цей інструмент увібрав традиційні американські музично-стильові особливості класичного джазу та розвивався своїм шляхом з використанням українського музичного етносу, виявляючи і індивідуальний стиль окремого композитора.

У полілозі музичних культур різних народів саксофон зайняв гідне місце, перш за все, у колективному, ансамблевому музикуванні, забезпечуючи полілогову сутність свого музично-інструментального виконавського існування на *чотирьох смислових напрямках* – культурно-освітньому, індивідуально-особистісному, ансамблево-рефлексійному та навчально-комунікативному.

Для нашого дослідження має безпосереднє значення темброво-акустичні особливості духових інструментів у контексті музично-полілогової культури. Це питання необхідно розкрити у зв'язку з тим, що музично-інструментальний полілог, фахова взаємодія саксофоністів залежить від якості звучання як самого інструмента (саксофона, його темброво-акустичних особливостей), так і майстерності володіння ним саксофоністами, особливо у процесі формування готовності майбутнього викладача саксофона до полілогової музично-інструментальної взаємодії.

Звертаючись до формування готовності саксофоністів до музично-інструментального полілога, в якому беруть участь не один музикант та не один саксофоніст необхідно враховувати всі особливості цього інструменту для можливості досягати ефективності саме у музичному полілозі. Тому для створення у майбутньому доцільної методичної системи необхідно дослідити специфічні особливості звучання та використання саксофону.

Надзвичайні темброво-акустичні особливості звучання саксофона привабливо відрізняють його музичні можливості від інших духових

інструментів. Ш. Сакс, який створив цей музичний інструмент, створював та удосконалював багато музичних інструментів, серед яких гітара, арфа, навіть фортепіано. Зауважимо, що надзвичайні музичні духові інструменти виникали не спонтанно, цьому процесу передувало створення Ш.Саксом нової акустичної теорії про розподілення повітряного стовпчика у трубках духових інструментів, що дозволило автору більш точно визначати розташування звукових отворів на стволі дерев'яних духових. З 1920 р. Ш.Сакс постійно отримував визнання на європейських виставках, має майже півсотні авторських свідоцтв [57, 58].

Наукові розробки та природні здібності зробили можливим удосконалення А.Саксом кларнету німецької системи «in B», що прикрасило звучання цього інструменту більш однорідним звучанням, уможливило уточнення налаштування звучання тощо, надало можливість поширити низький діапазон, додаючи до нього es малої октави. У той же час А. Сакс удосконалив і бас-кларнет, який використовується у сучасному виконавстві. Завдяки уточненню розташування звукових отворів були виправлені темброві неоднорідності у регістрах, покращилась інтонація завдяки її точності, поширився діапазон звучання. Деякі конструктивні зміни дали можливість покращити звучання, додати до нього легкості звуковидобування у верхньому регістрі. Такий інструмент був прийнятий рішенням філармонійного журі у Брюсселі (1837 р.) у склад симфонічного оркестру. Багатьох музикантів зацікавили такі зміни та нововведення. Першим новий бас-кларнет увів у партитуру своєї опери «Пророк» Дж. Мейербер (1849 р.) [61, 62].

Не залишився осторонь талановитих досягнень А. Сакса і Г. Берліоз, з яким він познайомився у Парижі. Високо поцінуючи талант А.Сакса, Г. Берліоз назвав його людиною проникливого, світлого розуму, яка завдяки широкій ерудиції та майстерності математика, акустика, карбувальника та інших щедрот й можливостей може сама задумувати цікаві зміни в інструменті та втілювати свій задум на практиці [170, с. 16]. У авторському

концерті Г. Берліоза вперше прозвучав секстет для духових «Священний хорал», спеціально написаний ним для інструментів Сакса, в якому вперше був використаний саксофон. Було знайдено завдяки акустичним розрахункам і технологічним експериментам оригінальне звучання та темброво-технічне рішення. Першим гібридним типом став бас-саксофон у строї «in C». На цей час саксофон ще не мав кінцевого вигляду, але успіх його звучання був тріумфальним. Невдовзі виникає ціле сімейство саксофонів, які були включені у проект нового інструментального складу французьких воєнних оркестрів (1845 р.). Завдяки своєму таланту А. Сакс мав визнання серед багатьох композиторів (Г. Берліоз, Е. Галеві, Г. Доніцетті, Д. Мейєрбер, Ф. Обер, Дж. Россіні) [170].

Своїми винаходами Сакс мав на меті збагатити звукову палітру інструментів новими тембровими відтінками та максимальним використанням можливого діапазону. Використання саксофонів розпочалося з появи групи саксофонів у французьких духових оркестрах. Саме в них ця група духових інструментів зайняла своє специфічне місце у тембрально функціональному розподіленні голосів і стала використовуватись поруч із іншими інструментами групи (першим був відкритий клас навчання на саксофоні у Парижі у військовій гімназії у 1847 р.). Для навчання воєнних музикантів у Парижі класи корнета-а-пістона, саксофона та саксгорна було приєднано до Імператорської консерваторії (1857 р.). Навчати гри на саксофоні директор консерваторії, відомий композитор Ф. Обер запросив А. Сакса, який дуже швидко проявив себе не лише як винахідник-музикант, а й як педагог. Його учні, беручи участь у конкурсах, підтвердили яскраві педагогічні здібності та досягнення А. Сакса [170, 171].

Слідом за французькими музикантами саксофон з його неповторним тембровим колоритом стали використовувати у середині XIX століття у Бельгії, Німеччині, Англії, Італії, Америці та інших країнах, де воєнні оркестри отримали великої популярності. (У Росії саксофон став використовуватись 60-70-ті роки XIX століття та займав у цей час

другорядне положення) [171].

Разом із появою цього інструменту з'являються й методичні розробки щодо його використання та навчання гри на ньому. Першим практичним підручником гри на саксофоні стала методична праця «Методи комплексного та систематизованого керівництва з оволодіння сімейством саксофонів як нових мідних язичкових інструментів» (автор Г. Кастнер, 1845 р.) [69], у якій автором були враховані рекомендації Сакса, який був його консультантом.

Відмічаючи надзвичайні темброво-колеристичні можливості цього дивно відтворюючого мелодичне звучання інструменту, різні композитори характеризували його з різних емоційних позицій. Ж. Бізе вважав, що лише саксофон може передати ніжність та пристрасть у стриманих звукових відтінках. А. Гарсія-старший відмічав, що саксофон поєднував емоційну рухливість із чутливістю до мовних вібрацій методичної виразності, збагачених жвавістю змін тембру звуку та технічною рухливістю [81, с. 269–284].

Таким чином, саксофон своїми темброво-акустичними особливостями завоював особливе місце у музичній культурі XIX століття, додавши надзвичайного колориту звучання будь-якої музики, використаний був спочатку у духових оркестрах, а потім залучений до різних оркестрових творів багатьма композиторами Європи та Америки.

1.2. Психо-фізіологічні передумови гри на саксофоні у музично-інструментальному полілозі

Складність обраної проблеми полягає в тому, що музична педагогіка як наука звернулась до сфери виконавства на духових інструментах нещодавно. Серед авторів та дослідників теорії та методики гри на духових інструментах можна назвати В. Апатського, М. Волкова, Б. Дикого, М. Карауловського, А. Магомедова, М. Платонова, А. Федотова, Ю. Усова.

Серед робіт, які пов'язані з узагальненням специфічних особливостей

навчання на конкретному духовому інструменті, гідне місце займають праці Г. Єремкіна, Б. Манжори, К. Мюльберга, Л. Носарева, Н. Платонова, В. Сумеркіна, Р. Тербохіна, Ю. Усова, І. Якустідиді та інших авторів.

Значне місце в музично-педагогічній науці стали займати дослідження у сфері звуковидобування на духових інструментах. Якщо в педагогіці початку минулого століття майже не використовувались інші поняття ніж – «атака» звуку, то в наш час популярність поступово отримує такий термин як «штрих», що свідчить про теоретичне осмислення тембро-акустичних характеристик саксофона, його вплив на виконавські та методичні проблеми. Багато видатних педагогів-методистів стали сміливіше висловлювати в своїх «школах» (інших методичних посібниках) власні погляди на застосування штрихів та атаки звуку[168].

Останнім часом серед духових інструментів особливою популярністю у молоді різних національностей став користуватись саме саксофон. Це пояснюється тим, що цей інструмент достатньо мобільний та може використовуватись в академічному музичному виконавстві, джазовій музиці, інших сучасних музичних стилях та спрямуваннях, що актуалізує його широке використання та теоретичне усвідомлення психолого-фізіологічних особливостей виконання на саксофоні.

Доцільно згадати, що довгі роки з різних історичних, об'єктивних та суб'єктивних причин академічного навчання гри на саксофоні у вітчизняній системі музичної освіти не було, тому були відсутні і дипломовані музиканти-саксофоністи та професійні викладачі. Саксофон опановували як другий споріднений музичний інструмент кларнетисти з класичною академічною освітою. Існувала така категорія саксофоністів, яка складала покоління джазових музикантів 50-60-х років, «талановитих самоучок» з початковою музичною освітою, які брали участь у художній самодіяльності, грали в духових оркестрах.

Посилює актуальність дослідження обраної проблеми той факт, що з розвитком у середині 70-х років академічної джазової освіти та відкриття

класів саксофона в музичних школах, училищах цей інструмент отримує велику популярність та розповсюдження в усіх формах інструментального виконавства (сольного, ансамблевого, оркестрового). Натомість науково обгрунтованої системи методичних принципів ще не було розроблено. Саме цим пояснюється, перш за все, відсутність значних науково-теоретичних висновків стосовно фізіологічних особливостей гри на саксофоні.

В рецензії Б. Дикова на книгу В. Іванова «Школа академічної гри на саксофоні» [57] можна знайти декілька розкритих причин, які, на думку авторів, викликали популярність саксофона, серед яких автор називає : зародження на початку XX століття джазу (та його багатьох течій), для якого характерне виконання малими інструментальними колективами, ансамблями з присутнім у них саксофоном; поява у 30-і роки великих джазових оркестрів, в яких група саксофонів складалась із 5-ти інструментів; введення (приблизно у ці ж роки) саксофонів у військові духові оркестри; поява музичної індустрії попмузики, де акомпануючи склади музично-інструментальних ансамблів також було важко уявити без саксофона; особливе звучання саксофона, який за тембром та діапазоном знаходиться між мідними та дерев'яними духовими інструментами та гармонічно вписується в сучасну звукову палітру джазової, рок та поп музики; звуковидобування на саксофоні за рівнем складності початкового етапу навчання гри на щабель легше у порівнянні з іншими спорідненими інструментами (кларнетом, гобоєм, флейтою); конструкція ричажково-клапанного механізму є універсальною для всіх дерев'яних духових інструментів, що зробило саксофон у XX і XXI століттях популярним та широко розповсюдженим інструментом [57].

Поширення саксофона, відсутність необхідної теоретичної бази викладання та навчання гри на саксофоні викликали необхідність розгляду фізіологічних особливостей музикантів та їх виконавського апарату, які безпосередньо впливають на виявлення принципових положень методики звуковидобування на саксофоні.

Сучасні умови використання саксофону в музичному виконавстві викликало необхідність вирішення нових методичних задач, що спричинило появу науково-обґрунтованих методичних положень.

Багато методичних положень (наприклад, про організацію уроку, про принципи розвиваючого навчання, навіть про методичні підходи) викладачі гри на духових інструментах часто запозичували у видатних музикантів, фортепіанних виконавців або у вокалістів. Прикладом того може слугувати фундаментальна праця В. Апатського «Основи теорії та методики духового музично-виконавського мистецтва», в якій автор часто опирається на методичний досвід Г. Нейгауза, Я. Зака, Н. Перельмана та інших музикантів [5].

Ці обставини, як пише В. Гузій, примусили передивитись зміст викладання курсу з методики навчання на духових інструментах, в основу якого були покладені наступні принципи: а) інтеграція теоретичних положень та педагогічної практики з максимальною реалізацією міжпредметних зв'язків; б) виявлення прикладного характеру методики навчання на духових інструментах (гра на саксофоні не є виключенням) та наближення його до умов майбутньої практичної діяльності; в) активізація самостійної роботи студентів, створення умов для прояву ініціативи, відповідальності та самоуправління, творчого пошуку.

Практика виконавства на духових інструментах, дотримання першого принципу відносно застосування теоретичних положень, які вже встановлені музично-педагогічною наукою, переконують у тому, що викладач гри на духовому інструменті повинен добре орієнтуватися в анатомії та фізіології людини, психології, соціології, акустиці та інших наукових галузях. Найголовніше, викладач сам має бути яскравою, цікавою особистістю.

Серед методичних принципів велике значення набуває принцип професійного самоудосконалення, оскільки в класі навчання гри на духовому інструменті виконавський показ є дуже важливий. Зауважимо, що часто викладач сам є учасником колективу музикантів, ансамблю виконавців на

духових інструментах, тому він має орієнтуватися не лише у виконавських прийомах, але й використовувати принцип педагогіки співробітництва.

Наступним принципом можна указати вербальне доповнення до виконавського показу для того, щоб зробити можливими для виконання учнями найскладніших абстрактних понять та ідей. Відомо, що слово активізує почуття та уяву учня, розвиває його мислення. За допомогою слова викладач може розкрити зміст художнього твору та закономірності музично-виконавського мистецтва, роз'яснити принципи постановки виконавського апарату та сутність технічних прийомів, виявити похибки у виконанні творів та вказати на шляхи їх виправлення. Важливе місце у вербальному доповненні займають образні порівняння, асоціації, метафори, влучні характеристики. Творче спілкування викладача з учнями народжує своєрідну професійну лексику, лаконічну, образну, добре зрозумілу учням.

Для успішного проведення уроків необхідно дотримуватись загальнопедагогічних принципів: доступності, послідовності, поступовості ускладнень, індивідуального підходу до учнів, виховання творчої своєрідності, самостійності.

Окрім загальнопедагогічних принципів відмітимо й специфічні. Одним із сучасних є принцип ранньої спеціалізації.

Сучасне виконавство на духових інструментах розвивається швидкими темпами. Але набагато швидше змінюються вимоги, які пред'являються до нього. Значно зросла роль духових інструментів у сучасному симфонічному оркестрі, відроджуються дещо втрачені ними позиції на концертній естраді, постійно зростає складність музичного репертуару. В цих умовах необхідно серйозно задуматися про шляхи підвищення ефективності методики викладання. Значні резерви, на наш погляд, знаходяться в змісті методики гри на саксофоні, у використанні теоретичних досягнень.

Особливо актуальним є дослідження цієї проблеми в контексті фізіологічних особливостей гри на саксофоні у процесі навчання. На протязі останніх двох десятиліть суттєво знизився «віковий ценз» молодих

музикантів, які починають навчання гри на духових інструментах, т. б. популяризується раннє прилучення майбутніх музикантів до мистецтва. Таким чином, важливим спеціальним принципом стає рання спеціалізація, в основі якого лежить гра на «проміжному» духовому інструменті – блокфлейті (вважаємо доцільним нагадати, що ідея відродження цього старовинного інструменту належить відомій британській родині музикантів Долмечей, закоханих у забуті музичні інструменти минулого та посвятили свою діяльність їх популяризації. Простота й доступність блокфлейти дозволили їй і у наш час зайняти гідне місце в шкільному музичному вихованні Великої Британії та інших країн Європи). Пізніше цим інструментом зацікавились і вітчизняні викладачі духових інструментів, оскільки на блокфлейті не потрібно докладати значних фізичних зусиль, тому заняття можна починати з самого раннього віку. Наприклад, мабутній саксофоніст, який навчається за цією системою, починає своє навчання з шести–семирічного віку на блокфлейті. Навчаючись на цьому інструменті, він опановує основи музичної грамоти, розвиває музичну пам'ять, слух, уміння читати ноти з листа, засвоює принципи формування амбушюра і техніку виконавського дихання. У віці десяти років він переходить до занять на своєму основному інструменті (наприклад, фаготі, кларнеті, саксофоні) [5, с. 386].

Гра на духових інструментах – процес доволі складний, об'єднуючий у собі внутрішні сенсорні, анатоμο-фізіологічні можливості та безпосередньо техніку відтворення звуків губами і пальцями.

До анатоμο-фізіологічних основ можна віднести такі загальні положення: особливості утримання саксофону (підвішений на мотузці, навскіз відносно тулуба, направлено до правого стегна; розташована паралельно корпусу, права рука трохи висунута вперед та інші особливості; утримання трості та робота губ (при грі на саксофоні нижня губа повинна активно впливати на вібрацію трості та контролювати стрій); активність вдиху і особливо видиху для досягнення стабільності

звуковидобування, однорідності та високої якості звучання.

Ми зупинимося детальніше на останній позиції, яка торкається дихання, як базовій у виконавській техніці духовика, саксофоніста в тому числі, в контексті фізіології цього процесу.

Розглядаючи дихання слід знати, що виконавське дихання духовика суттєво відрізняється від фізіологічного процесу дихання по таких напрямках : фізіологічне дихання мимовільно, а виконавське ж здійснюється не лише довільно, але й потребує від музиканта дійсно віртуозного управління ним; об'єм виконавського дихання значно перевищує об'єм фізіологічного (відповідно – 3500 см^3 і більше против 500 см^3 повітря); у виконавському диханні асиметричність вдиха і видоху проявляється набагато в більшій мірі (як 1:20 і навіть 1:40) у порівнянні з фізіологічним (4:5); фізіологічний вдих здійснюється, як правило, через ніс, а під час гри на духовому інструменті вдих здійснюється головним чином через рот; фізіологічний видох має пасивний характер і здійснюється безконтрольно, а виконавський, який має бути на опорі, витрачається економично [5].

Таким чином, на відміну від фізіологічного, виконавське дихання пов'язане з більшими витратами фізичних зусиль. Якісна техніка дихання необхідна для досягнення виконавської майстерності і для збереження здоров'я [5, с. 90]. Часто виконавці використовують змішане дихання.

Анатомо-фізіологічні процеси, пов'язані з виконавством на духових інструментах стають основою методики навчання гри на них.

Ці процеси безпосередньо пов'язані з художніми задачами виконавства, культурою звуковидобування, візуальним сприйняттям виконавця, і з його власним відчуттям свободи. Так, найважливішими компонентами є постава, утримання інструменту, робота губ і губних м'язів, співвідношення їх з роботою щелепів, а головне, робота дихального апарату.

Зауважимо, що науково-методична думка в сфері духового інструментального мистецтва за останні 30 років розвивалася в декількох напрямках : подальший розвиток та удосконалення загальної теорії та

методики навчання гри на всіх духових інструментах, розгляд та дослідження загальних закономірностей розвитку тих або інших компонентів виконавського апарату і засобів виразності (це стосується саксофона у тому числі); розширення кількості робіт, у яких розглядаються питання теорії і практики гри на конкретному духовому інструменті; збільшення кількості робіт викладачів-методистів, у яких вони намагаються глибше зануритись у виконавські процеси, виявити об'єктивні закономірності музичної інтонації, вібрато, динаміки, тембру тощо, на основі точних об'єктивних досліджень тих понять, які розкривають особливості звучання духових інструментів, фізичну і фізіологічну природу будь-яких прийомів звукоутворення; намагання викладачів і виконавців уважно вивчати класичну спадщину, аналізувати партитури і переклади для фортепіано, які сприяють розширенню тезаурусу, кругозору саксофоністів, глибшому проникненню в художні цінності музичних творів [3, 5, 8].

Таким чином, в методиці звуковидобування на саксофоні застосовуються загальнопедагогічні принципи та специфічні музичні відносно навчання гри на саксофоні. В основі розвитку виконавських навичок у грі на саксофоні лежить складне співвідношення анатоμο-фізіологічних процесів з розвитком внутрішньо слухових і перцептивно-тембральних здібностей музикантів, їх технічних можливостей, особливостей звуковидобування.

У музично-педагогічній спадщині, яка присвячена методиці виконавства на духових інструментах, у тому числі грі на саксофоні, не дивлячись на зростаючий інтерес до цього музичного інструменту, ще існує багато не вирішених питань. У ході розвитку духового інструментального виконавства, узагальнюється досвід споріднених виконавських методик, а саме : у питаннях дихання, звуковидобування, інтонації – узагальнюється досвід вокалістів, а у питаннях техніки виконавства, пальцевої вправності – досвід піаністів.

Для застосування полілогової сутності музично-інструментальної взаємодії необхідно зосередитись на традиційному понятті у музичній теорії – ансамблевому виконавстві, просто «ансамблі». Докладніше розкриваючи

використання терміну «ансамбль» у сучасній музичній лексиці, зауважимо, що він є багатозначним. Поняття «ансамбль» (*enxemble* /фр./, буквально – узгодженість, єдність) уживають у кількох значеннях, а саме :

- група виконавців, яка під час інтерпретації музики виступає єдиним творчим колективом (ті, *хто* виконує музичний твір);
- склад інструментів, для якого написаний твір (*на чому* виконують музичний твір);
- сам твір, що написаний для ансамблю (*що* виконують музиканти);
- спільне виконання твору групою виконавців (*як* виконують твір).

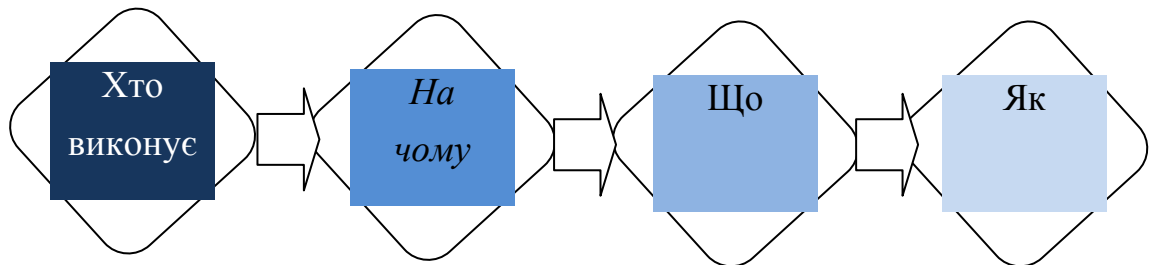


Рис .1.1. Музично-полілогова сутність ансамблевого виконання

У виконавській практиці поняття «ансамбль» уживають також у словосполученнях: «ансамбль ритму», «ансамбль динаміки», «ансамбль агогіки» тощо. Ці вислови слід розуміти у двох значеннях, як : - процес спільної гри, що забезпечує координоване виконання музики всіма його учасниками ; - процес роботи, спрямований на досягнення цього результату.

Отже, визначення поняття ансамблю враховує таку семантичну різноманітність його змісту : виконавський колектив, що характеризується сольною координованістю партій, інструментальний склад, у котрому кожна партія подається одним виконавцем-солістом; музичний твір для певного інструментального складу, в котрому кожен партію подає (виконує) один виконавець-соліст; результат сольного координування інструментальних партій, який здобувається в процесі спільної гри.

Розглянемо формування ансамблевих виконавських навичок студентів

музично-освітніх закладів з психологічної точки зору, через такі властивості особистості як виконавська увага, пам'ять, уява, емпатія та ступінь впливу кожного з цих елементів на формування вмінь і навичок ансамблевого музикування у студентів на будь-яких інструментах.

З психологічної точки зору виховання професійного музиканта-ансамбліста ґрунтується на виконанні двоєдиного завдання: формування психологічної готовності музикантів-ансамблістів дослухатися одне до одного в момент виконання соло однієї з партій, підкорятися художній волі соліста; оволодіння особливою ансамблевою, майстерністю в грі на музичному інструменті, уміння узгодити його звучання з голосами соліста (у випадку роботи з вокалістом) ансамблю. У руках ансамбліста зосереджена велика кількість музичних засобів виразності: гармонія, метроритм, специфічні тембри, якими необхідно доповнити сольну партію і в ансамблі створити єдине ціле. Майстерність музиканта в оркестрі вимірюється синхронністю взаємодії звучності з партією соліста, вивіреном балансом звучання всіх партій. Головне завдання полягає у створенні колективом інструменталістів цілісного, продуманого ними художнього образу музичного твору, який народжується в спільній творчому й роботі партнерів-музикантів на *полікультурному рівні* для досягнення якісного звучання будь-якого музичного шедевр світового визнання.

Центральною проблемою є проблема ролі слухової уваги в музичному виконанні, слухового сприйняття та самоконтролю, як сферах спрямованості сенсорної уваги музиканта. Про останнє існує безліч цитувань музичних виконавців і педагогів: «Зважаючи на особливе положення, яке займає у виконавській діяльності активність слуху, доводиться піклуватися аби ця активність ніколи не слабшала та весь час була правильно спрямована» [9, с. 8]. Виховання – вміння спрямувати слухову увагу на сприйняття власного виконання, уміння «чути себе», як вважає Л.П. Щапов, становить найважливішу проблему музичної педагогіки. Успішність функціонування музичного слуху, як провідника музичних вражень, залежить від того,

наскільки людина вміє концентрувати свою увагу на звукових враженнях» [202, с. 137].

Ансамблево-рефлексивні слухові досягнення є найважливішими у музично-інструментальному полілозі. Але лише концентрації уваги недостатньо. Діапазон спрямованості слухової уваги музиканта-виконавця надзвичайно широкий. У процесі роботи над музичним твором (кінцевою метою якого є розкриття й відтворення художнього образу) у полі зору уваги музиканта завжди залишаються та вирішуються різні завдання: темброве оркестрове звучання, співучасть, свідомість виконання, емоційна насиченість, подолання технічних труднощів, і це – не вичерпний перелік об'єктів, що вимагає уваги в процесі виконання. Обсяг уваги для успішної реалізації задуманого потрібен величезний, оскільки вирішення кожного з перерахованих вище завдань включає подолання більш специфічних, хоча не менш важливих складових виконання.

Наприклад, саме звучання інструмента, як об'єкт слухової уваги виконавця, охоплює такі сторони ігрового процесу: властивості звука, протяжність, співвідношення сили довгих і коротких звуків, силові градації, штрихова диференціація, злитне звучання, особливості звуковидобування на конкретному музичному інструменті – саксофоні тощо.

При грі в ансамблі в полі уваги музиканта, крім указаних раніше об'єктів, знаходяться ще й специфічні для ансамблю компоненти виконавського процесу: відмінність або зближення тембрів інструментів (віддалення, зіставлення або злиття їх), штрихи, нюансування при виконанні музики учасниками ансамблю, точність початку й закінчення звуків, штрихи, фразування, темпи тощо. Практика ансамблевого виконання свідчить, що така велика кількість «додатків» може певною мірою знизити контроль за кожним з них (наприклад, подолання специфічних труднощів розподілу уваги в ансамблевій грі, необхідність «вслуховуватися» в гру партнерів).

Спрямованість процесу навчання на виховання і розвиток зосередженості сприяє тому, що слухова увага набуває довільного характеру,

а тісний взаємозв'язок музично-слухових процесів і слухової уваги стають вирішальним чинником у виконавській діяльності. Тому головне в музичній методиці – це навчання управління слуховою увагою в роботі над музичним твором на основі оперування музично-слуховими уявленнями та уявними музично-слуховими діями. Виховання якостей, пов'язаних зі становленням уваги, має поетапний характер. На цьому наполягав К. Станіславський, визначаючи «коло уваги» актора на сцені: ближній, тобто самоконтроль і слухання себе, і дальній, коли виконавець контролює і слухає гру всіх учасників ансамблю. Стосовно конкретної роботи музиканта в ансамблевій грі, то певні якості музиканта розвиваються в процесі діяльності і причому такої, яка вимагає зворотного зв'язку прояву цих якостей від виконавця щонайменше на вищому рівні.

У спрямованості слухової уваги на перераховані вище об'єкти яскраво виявляється функція регуляції й контролю за подоланням труднощів ансамблевої діяльності. У цьому акті уваги виявляється дія слухового контролю як основної форми реалізації слухової уваги. У якості авторитетного аргументування наведемо вислів видатного музиканта – педагога Г.П. Прокоф'єва, який вважав, що точність гри піаніста (стосовно ритму, динаміки, краси звучання) є результатом «контролюючого слуху». Підкреслюючи важливість слухового контролю. М.Е. Фейгін відзначав, що учень, який захоплюється, темпераментний, зазвичай занурений у самого себе й уявне звучання приймає за реальне. Проте музикант при певному рівні розвитку може не тільки пасивно слухати відтворені ним звуки, але й чути своє виконання і в деталях, і в цілому, знаходячи самостійно недоліки власної гри. Це підкреслює, що в музично-виконавському процесі слуховий контроль виступає як самоконтроль виконавця, що в акті уваги виявляється як дія слухового контролю й самоконтролю [176].

На нашу думку, процес слухової уваги (слухового контролю та слуховою самоконтролю) у виконавській діяльності пов'язаний з такими основними елементами: яскравими внутрішніми слуховими уявленнями

стосовно звучання музичного твору; оцінкою звукового результату на основі зіставлення його з метою: виробленням нової програми дій; корекцією звукового результату відповідно до нової програми. Розглянемо ці елементи.

Усе вище визначене необхідне для здійснення роботи в ансамблевому виконавстві і є опорними й ключовими елементами. Так гра в ансамблі неможлива, якщо немає першого елементу чіткого внутрішнього слухового уявлення (місця в загальній партитурі, у загальній ігровій дії).

Другий елемент також має місце в ансамблевому виконанні – співвідношення своєї гри з партнерами та ансамблем у цілому (тобто зіставлення із загальною метою, колективним виконанням частин музичного твору) неможливе без розвиненого самоконтролю й слухової уваги. У процесі ансамблевої гри виконавець учиться активно чути, а не тільки слухати кожний відтворний ним звук, співвідносити своє звучання із звучанням оркестрової партії, оркестрового ладу. Поступово виробляється навичка з'єднання фізичної дії із слуховою увагою, встановлюється рефлекторна реакція слуху на якість фону, що прозвучав, переростає в складний і оперативний процес самоаналізу, самоконтролю, усвідомлення відповідності-невідповідності внутрішньому слуховому образу, осмислення причин, невідповідності й корекції звукового результату.

Третім елементом ансамблевої діяльності є складання проекту виконання: гра в ансамблі неможлива без чіткого усвідомлення звуковисотного малюнка мелодії, відчуття ладу: гармонійного супроводу, ритмічної організації виконавською процесу, слухової ансамблевої рефлексії кожного учасника музично-інструментального полілога.

Четвертий елемент – це активне вслуховування, зосереджена слухова увага, аналіз звукового результату й виправлення помилок, свідоме регулювання процесу.

Таким чином, усвідомлення мети, складання плану дії, раціональне регулювання процесу – це найважливіші компоненти вольової дії. Ансамблеве виконавство створює оптимальні умови для активізації вольових

процесів, його можна розглядати як ефективний засіб формування слухового самоконтролю та відповідних йому вольових та інтелектуальних якостей музиканта-виконавця.

Фізіологічною основою психологічного механізму самоконтролю є аналітико-синтетична діяльність кори головного мозку. Згідно з концепцією П. Я. Гальперіна контроль функціонально «слідкує» за основною дією і згодом ці дії (основна і контрольна) перестають розрізнятися, зливаються в єдиний процес і виступають як уважне виконання дії [37]. Вищезазначене особливо характерне для музично-виконавського процесу, зокрема, ансамблевого, де «слуховий самоконтроль» повинен працювати безперервно. Як зауважує Т. Л. Беркман: «Він не лише зумовлює майбутню дію в сенсі їх відповідності музикально-слуховим виставам, але й виступає в якості «судді», який оцінює результат» [14, с. 36].

Проблему самоконтролю І. І. Ітельсон розглядає як сукупність сенсорних, моторних і інтелектуальних компонентів діяльності. Вчений вважає що, є контроль констатувальний, тобто зіставлення з поставленою метою, та є контроль коректувальний, тобто зіставлення з поставленою метою того, що буде зроблене [63]. Психолог В. Страхов, досліджуючи розвиток контрольної-коректувальної функції уваги, виділяє чотири стадії: Слабкість коректування, неточність, невчасність контролю; виділення коректування в окремих операціях, відособлення його від основної дії; повне або часткове поєднання й об'єднання контролю за дією; передбачувальний (антиципуючий) характер коректування [цит. : 20, с. 43].

Особливістю музично-виконавського процесу є відсутність другої стадії (за В. П. Страховим), оскільки контроль у процесі виконання на всіх етапах роботи над музичним твором і в ансамблевому музикуванні завжди виконується з основною дією й поєднується з слуховим самоконтролем [162].

Елементарна стадія розвитку контрольної-корегувальної функції уваги характеризується малим обсягом уваги й недостатніми навичками його розподілу. Видатні педагоги-музиканти (Т. Беркман, Г. Нейгауз,

Л. Баренбойм) підкреслювали необхідність звертати найпильнішу увагу на формування навичок здійснення слухового самоконтролю (з перших кроків музичного навчання і виховання) [14, 110].

На вищій стадії розвитку, з появою достатнього музичного досвіду з'являється можливість результативного поєднання контролю її виконання. Вища стадія контрольно-коригувальної функції уваги характеризується передбачувальною (антиципуючою) дією, що теж знаходить яскравий прояв у музично-виконавському процесі.

Слухова увага забезпечує різні форми контролю. Так, констатувальний контроль здійснюється за допомогою однієї слухової уваги, а коректувальний – реалізується при обов'язковій участі та інтелектуального зосередження на виконуваному музичному творі. У цьому випадку це єдність слухової й інтелектуальної уваги, єдність слуху та мислення. Слухова увага до кожної деталі нотного тексту, до інтонації, до штрихів, до фрази є стимулом постановки нових завдань (тобто реалізується форма констатувального контролю), рішення яких (при коректувальному контролі) припускає єдність слухової уваги з процесом мислення. И. Гофман з цього приводу зазначає: «Капітан, який керує, контролює та коректує напрям й усуває допущені помилки, це – свідомість, у якій живе його ідеал образ» [41, с. 12].

За Т. Ержемським психологічною основою спілкування в музичному колективі, є взаємопроникаюча увага партнерів. Руйнування стану уваги до результатів дій свого партнера з творчого процесу негайно ліквідує всю систему взаємодії, позбавляючи її ефективності та предметної спрямованості. Увага виявляється в концентрації свідомості партнерів на вирішенні завдань, що виникають у процесі спільного виконання музичного твору. Активність та усталеність зосередження є обов'язковою умовою здійснення музично-виконавських дій [52].

Оскільки спільна музично-виконавська діяльність здійснюється в руслі свідомих намірів виконавців та вимагає від них вольових зусиль, то мова йде про довільну увагу. Довільна увага музиканта як психічний процес має

складну структуру та характеризується такими властивостями: усталеність та концентрація, обсяг, розподіл та переключення. Спільна музично-виконавська діяльність передбачає, з одного боку, зосередженість свідомості кожного партнера на зоровому сприйнятті та якісному відтворенні своєї партії, а з другого – прислухання до гри партнера та оцінку не тільки звучання його партії, а й загального музичного руху. Лише за умови вміння сполучення цих видів довільної уваги можна розраховувати на позитивний результат творчої взаємодії партнерів. В. Пустовіт виокремлює п'ять основних сфер спрямованості (мікроструктур) уваги музиканта, що складають її макроструктуру, відповідно до змісту музично-виконавської діяльності. Це – спрямованість на зорове сприйняття, слухове сприйняття, розумові процеси, рухові компоненти, почуття та емоції [141, с. 41]. Реалізація художнього задуму твору, що розрахований на виконання двома або кількома музикантами, потребує постійного піклування кожного партнера (а також соліста і концертмейстера) про синхронність виконання в найширшому значенні цього поняття. В. Пустовіт розглядає синхронність виконання як окрему мікроструктуру уваги музиканта, характерну для ансамблевого виконання [141, с. 50]. Дослідник наголошує, що у виконанні кількох музикантів (акомпануванні солісту або камерному ансамблі) зорове та слухове сприйняття, розумові процеси, моторні компоненти та емоційна сфера в значній мірі підпорядковані та залежать від активності спрямованості уваги на синхронність виконання [141, с. 55]. Наголосимо, що у спільній музично-виконавській діяльності є пріоритет антиципіуючої функції уваги.

Але не можна відкидати й того факту, що на успішність спільного виконання спричиняє певний вплив також і мимовільна увага. Адже вона нав'язується виконавцям зовнішніми у відношенні до цілей їх діяльності подіями – так званими перешкодами, що відволікають партнерів від виконавського процесу. У цьому зв'язку важливою якістю музиканта-ансамбліста ми вважаємо здатність не звертати увагу на сторонні зорові й слухові подразники.

Важливо підкреслити, що разом з мисленням і діяльністю інтелекту, іншим найважливішим чинником, що забезпечує функціонування самоконтролю в музично-виконавській галузі, є тісний взаємозв'язок слухової уваги й моторики.

Наведемо такі погляди на цю проблему: піаніст-методист А. Л. Шапов пише: «Увага безперервно спрямована на єдність звукових і рухових моментів». При цьому «слуховий момент повинен бути керуючим у руховому» [202, с. 18]. Саме тому вже з перших днів навчання і в наступній виконавській діяльності необхідно налагодити тісний взаємозв'язок моторики й слухового сприйняття, установлювати зв'язок слухового й рухового чинників.

Психологічне обґрунтування цієї тези визначає Т. Л. Беркман: «У процесі роботи над музичним твором виникають необхідні умовні зв'язки між слуховими уявами й м'язовими відчуттями, тобто й руховими навичками теж» [14, с. 203].

Отже, мислення й моторика у взаємозв'язку із слуховим сприйняттям і музично-слуховими уявленнями – основні об'єкти слуховою самоконтролю. Це підтверджує і Л. Арчажнікова: «Процес свідомого формування звуко рухових навичок у їх безперервній взаємодії із слуховим «передслуханням» музичного завдання немислимі без активної слухової уваги й самоконтролю» [9, с. 27].

Слухова увага виступає як сторона психологічної діяльності. Довільний характер механізму зосередження дає можливість здійснити намічені цілі діяльності, пов'язані з уявою певного музичного образу. Психологічна теорія (Б. Ананьєв, Н. Добриніна, Г. Коган, Н. Страхів) підтверджує, що «зосереджена увага на музично-художньому образі (стосовно музичної діяльності) означає «слухання» уявної музики, яку належить виконати, тобто уявити звучання, яке треба витягувати [162, с. 362]. Як музично-слухові уявлення, так і уявлення компонентів руху входять до музичної дії. Уявна довільна операція музично-слуховими й руховими уявленнями складає

музично-слухову дію у всьому комплексі його слухорухових операцій у тісному взаємозв'язку із зосередженням свідомості. У такому разі увага «зливається з дією і, взаємопереплітаючись, створює міцний зв'язок з об'єктом» [162, с. 364]. Музично-слухові уявлення, як і музично-слухові дії, спираються на них завдяки представлений у них художній меті, указують шлях виконавцю, контролюючи й спрямовуючи його дії.

Слухова увага в той же час зосереджується на завданнях роботи і за допомогою слухового контролю коректує одержаний практичний результат, даючи йому оцінку. Слуховий самоконтроль передує акту відтворення, спрямовує його та сприяє правильному виконанню музичного твору, тобто необхідно чути внутрішнім слухом та розрізняти особливості виконання до того, як вони будуть відтворені на інструменті.

Слухове зосередження допомагає здійснити конкретну діяльність, проникнути в суть пізнаваних музичних образів і стає головною психологічною умовою дії, як неодмінна сторона пізнавального процесу слухове зосередження – складова частина процесу утворення та функціонування музично-слухових уявлень і музично-слухових дій.

Ансамблеве музикування та акомпанування висуває певні вимоги до музичної пам'яті виконавців. За визначенням Ю. Цагареллі, музична пам'ять – це здатність до запам'ятовування, збереження, впізнання та відтворення музичного матеріалу [185].

При цьому «відтворення» передбачає процес мисленнєвого видобування з пам'яті тієї чи іншої музики та уявлення про її звучання [185, с. 184]. Пам'ять опосередковує роботу сенсорних систем, психомоторних процесів. У дослідженні психологів музична пам'ять розглядається як така, що активізується увагою, і, в свою чергу, детермінує прояви уваги. Діалектична єдність пам'яті з фантазією та уявою проявляється в тому, що «випадкові» асоціативні зв'язки як основа інтуїції виникають у надрах пам'яті [109, с. 59].

Домінуючу роль у процесах слухової пам'яті відіграють слухові

уявлення. Слухові музичні уявлення – це слухові образи музики, які можуть сприйматися не в даний момент, але які були сприйняті раніше. Важливим чинником успішності ансамблевого музикування є розвинена короткочасна та довготривала пам'ять, що діє під час виконавського процесу. Доведено [56, с. 64], що завдання узгодження темпу висуває певні вимоги до музичної пам'яті партнерів. Адже на невеликих відтинках часу, коли темп твору вже визначено, функціонує короткочасна пам'ять. При визначенні ж темпу на початку твору, його відновленні в репризі або після тривалих *ritenuto* та *accelerando* саме довготривала пам'ять фіксує швидкість поточного чергування долей [56, с. 59]. Особливого значення набуває вивірення та узгодження темпів на початку виконання.

Ансамблеве виконання має свою специфіку вивчення твору напам'ять. Якщо в сольному музикуванні дуже часто переважає звичка вправлятися механічно, не заглиблюватись у зміст, то гра в ансамблі цього не допускає. Пам'ять ансамбіста формується більш інтенсивно. Поглиблене розуміння музичного твору, його образно-поетичної сутності, особливості його структури, форми, утворення – основна умова успішного художнього повноцінного запам'ятовування музики.

Музиканти, які виконують ансамблеву музику на будь-яких інструментах, досліджують досягнення в ансамблевій грі один одного для набуття загальномузичних та загальнопсихологічних понять з подальшим застосуванням їх при власній грі (на своєму інструменті).

Ансамблеве виконання напам'ять відкриває шляхи для розвитку аналітичної, логічної, раціональної пам'яті. Перш ніж перейти до заучування музики ансамблевого твору, партнери повинні зрозуміти музичну форму в цілому, усвідомити її як якусь структурну єдність, потім переходити до диференційованого засвоєння складових її частин, до роботи над фразуванням, динамічним планом тощо.

Виконавцеві будь-якої партії необхідно загострити увагу на гармонічному аналізі і, спираючись на гармонію, вчитися подумки чути всю

музичну фактуру твору. Такий спосіб запам'ятовування, позбавлений опори на реальне звучання, ґрунтується винятково на слухових уявленнях. Важливим є розуміння поняття «темпова пам'ять». Ці уміння необхідні при поверненні до попереднього темпу після декількох відхилень або змін. Для колективного вирішення ритмічних завдань такою ж мірою важливо всебічно розвивати стійкість і гнучкість індивідуального почуття ритму партнерів, тонкого ритмічного почуття.

Розглянемо участь уяви в процесі формування вмінь і навичок ансамблевого музикування у студентів музично-освітніх закладів. Спільне музикування потребує розвиненої здатності партнерів до внутрішніх музично-слухових уявлень, які у взаємозв'язку зі руховими уявленнями складають готовність до музично-виконавської взаємодії та сприяють кращому осягненню багаторівневої ансамблевої партитури. Якісне відтворення музичного змісту неможливе без адекватних уявлень про особливості мелодії, гармонії, ритму, темпових співвідношень та образно-емоційного змісту твору.

Здатність до слухового уявлення – це спроможність довільно користуватися слуховими уявленнями, що відбивають звуковисотний рух. Разом з ладовим відчуттям вона є основою гармонічного слуху. Ця здатність утворює головні підвалини музичної пам'яті і музичної уяви. Для усвідомлення сутності здатності до слухового уявлення, як одного з компонентів музичності та взаємозв'язку цієї здатності з іншими компонентами, слід спиратися на поняття звукотворчої волі, винайдене К. Мартінсенем: «Хороший слух сам по собі, також і виділене окремо, само по собі, уявлення про звучання не призведе ні до якого відчутного результату. Але і те й інше у сукупності, будучи об'єднаним в єдину форму, що я називаю звукотворчою волею, набуває важливого значення...» [93, с. 26]. Керуючись необхідністю досягнення єдності розгортання музичного матеріалу в ансамблевому музикуванні, ми розглядаємо здатність до слухових уявлень як підставу для формування під час спільної гри

спільного музично-слухового уявлення про ритмічне, динамічне та артикуляційне співвідношення ансамблевих партій та усвідомлення формули загального руху або партитури ансамблевого тексту.

Необхідним елементом творення вмінь і навичок ансамблевого музикування стає емпатія. Науковці приділяють велику увагу дослідженню емпатії, тому що вивчення цього феномену має важливе теоретичне й практичне значення. Тракткування сенсу цієї проблеми, ситуативно емпатії, у наукових дослідженнях розгалужується за декількома напрямками: розгляд емпатії як емоційного процесу, тобто переживання афективного стану іншої людини у відповідь на її емоційну поведінку; розгляд емпатії як когнітивного процесу – розуміння, осмислення внутрішнього життя іншої людини, здатності прийняти роль, перспективу, позицію іншого; розгляд емпатії як взаємодії афективних (емоційних), когнітивних (пізнавальних) і конативних (дієвих, поведінкових) компонентів.

Отже, проаналізуємо дослідження щодо емпатії, які ми відносимо до кожного зі вказаних напрямів. До першого з них доцільно включити дослідження Т. Гаврилової, А. Штейнмеця. Так, Т. Гаврилова визначає емпатію як процес емоційної співучасті переживанням інших людей і вважає цей феномен найбільш відповідним до специфіки діадного спілкування [35, с. 19]. Вона розрізняє дві особливі форми емпатії: співпереживання – переживання суб'єктом тих же емоційних станів, які відчуває інша людина, шляхом ототожнення з нею, та співчуття – переживання власних емоційних станів з приводу почуттів іншого [35, 200]. Свій підхід до розуміння змісту поняття емпатії запропонував А. Штейнмець. Він розглядає емпатію як здатність індивіда прилучатися до емоційного життя іншої людини, переживати її стани як власні, співчувати їй [200, с. 79]. Автор вважає емпатію невід'ємною складовою педагогічної моралі та педагогічного такту, констатує безпосереднє відношення її до інтуїції [200, с. 80].

До другого напрямку дослідження емпатії слід віднести праці В. Кан-Каліка, А. Ковальова, В. Панферова, Т. Шибутані. Концепція педагогічного

спілкування В. Кан-Каліка передбачає погляд на емпатію як на здібність до емоційного сприйняття іншої людини, проникнення у її внутрішній світ, прийняття її з усіма думками та почуттями [67, с. 134]. А. Ковальов розглядає емпатію як інтуїтивне пізнання психіки іншого в процесі безпосереднього спілкування, тобто швидке визначення емоційного стану, намірів та думок іншої особи на тлі співчуття [70, с. 33]. В. Панферов пропонує розглядати емпатію як здатність до адекватного пізнання людей на чуттєвому рівні, як важливу підвалину здатності до розуміння, тобто адекватної інтерпретації психологічних якостей особистості [120, с. 25]. У визначенні емпатії Т. Шибутані принципова роль надається здатності до проникнення в психіку іншої людини, співчування їй та прийняття до уваги її почуттів [199, с. 139]. Вчений пов'язує емпатійні здібності з індивідуальними відмінностями сензитивності, тобто емпатійність індивідів вважає основною детермінантою переживання ними почуттів.

До третього напрямку в дослідженні проблеми емпатії відносимо декілька наукових праць (С. Борисенко, А. Сопіков, А. Петровський, М. Обозов). Так, С. Борисенко наголошує, що повний емпатійний процес включає співпереживання (на тлі здатності до емоційної ідентифікації), співчуття (за умови розвиненої особової рефлексії) та сприяння (на засаді певного рівня моральної свідомості особистості і наявності адекватного соціального досвіду). При цьому детермінантою такого емпатійного процесу автор вважає загальну позитивну настанову на інших людей [22, с. 89]. А. Сопіков припускає, що, крім емотивної та пізнавальної, існує й вольова (дієва, конативна) емпатія, яку він розуміє як домінування в емпатійній моделі вольового компоненту над емотивним та пізнавальним [158, с. 93-94].

М. Обозов розглядав емпатію як феномен міжособового контакту, що безпосередньо регулює взаємостосунки людей та визначає їх моральні якості. Дослідник розрізняє когнітивну (міжособова когнітивна ідентифікація), емоційну (співпереживання, співчуття) та поведінкову або дієву (співучасть, сприяння) емпатію. Проблема емпатії знайшла своє наукове осмислення

також і в музично-психологічних, музично-педагогічних та музикознавчих дослідженнях [114].

Так, Л. Бочкарьов (1989) розглядає емпатію як психічний стан, що може виникати: на мимовільному рівні за умов високої емоційної сензитивності та глибокої концентрації уваги на предметі діяльності; на довільному рівні на тлі розвинених емоційно-регулятивних здібностей, наприклад, в практиці виконавського перевтілення. Автор вважає емпатію значущим компонентом композиторської та виконавської творчості та ансамблевого музикування зокрема [23]. Ю. Цагареллі, розглядаючи емпатію як один з аспектів сценічного перевтілення, відзначає її величезну роль в успішності будь-якої художньої діяльності. Він розрізняє два основних рівня сценічної емпатії: когнітивний, що базується на інтелектуальних процесах (порівняння, аналогія тощо) та емоційний, який спирається на механізми проєкції [185, с. 311]. У дослідженні структури артистизму як професійно важливої якості музиканта-виконавця Ю. Цагареллі розрізняє емпатію артиста у відношенні до композитора та слухачів [185, с. 310].

У плані досягнення змісту діяльності диригента цю проблему розробляли Г. Ержемський (1988), В. Ражников (1973). А. Готліб, вивчаючи виконавські особливості та методичні питання фортепіанного ансамблю, наголошує на необхідності наявності у музиканта-ансамбліста особливої здібності до «вчуття» – здатності не тільки зрозуміти й розділити почуття іншого музиканта, що грає поруч, а й передбачити можливі імпровізаційні нюанси цього почуття [40].

Необхідною умовою успішного акомпанування О. Люблінський вважає здатність концертмейстера відчувати задум та наміри соліста [89, с. 79]. Н. Плешкова розглядає емпатію як усталену властивість особистості, що є детермінантою професійного вміння педагога емоційно ідентифікувати себе з учнями, котру авторка розуміє як вміння поставити себе на позицію школярів, проникнутися їх емоційним інтелектуальним досвідом [133, с. 15].

У процесі ансамблевої гри особливого значення набуває встановлення

та підтримка взаємних психічних контактів між партнерами. Оскільки спільна музично-виконавська діяльність передбачає не тільки професійне, а й духовне взаєморозуміння, психологічну сумісність партнерів, серед інших професійних здібностей чільне місце посідає емпатійна обдарованість виконавців. Часто ансамблеві та індивідуальні похибки в грі спричиняються не виконавськими, а психологічними факторами – недостатньо чуйним сприйняттям художніх намірів партнерів, відсутністю необхідної реакції, творчої інтуїції.

Проблема відповідності емоційних реакцій виконавця до зміни сценічної ситуації ставить особливі вимоги до формально-динамічного боку емоційної реактивності музиканта. Інтерпретація часто залежить від таких мінливих факторів, як емоційний тонус, настроєність на виконання, стан виконавського апарату, нарешті, стан здоров'я тощо. Одним з важливих свідчень наявності емпатійного співпереживання виконавців є той факт, що часто помилка одного з партнерів (фальшива нота, технічна невправність, мимовільне прискорення темпу тощо) спричиняє помилку й іншого, тобто безперечний акт емоційного «зараження» під час спільного музикування. Це відбувається внаслідок переймання партнерів естрадним хвилюванням.

Вирішення, або принаймні розгляд проблеми сценічного хвилювання має велике значення для музично-виконавського мистецтва, проте в педагогічній професії цей феномен є не менш значущим, ніж у музично-виконавській практиці. Адже попередній «емоційний заряд» супроводжує педагогічний процес і являє собою складний комплекс емоцій: це очікування, страх, тривога, неспокій. Цей «заряд» може бути конструктивним (помірне хвилювання) і сприяти фокусуванню уваги, гостроті сприйняття, концентрації мислення на найближчих завданнях, точності рухів тощо, але може бути й надмірно сильним, що призводить до порушення нормального перебігу нервових процесів і учиняє деструктивний вплив на сукупну поведінку та функції виконавців.

Специфіка музичного виконавства ґрунтується на передаванні

почуттів, емоцій та настроїв (Б. Теплов) і передбачає безпосередність контактів між музикантами. Емпатія партнерів у спільній музично-виконавській діяльності будується на високорозвиненій сенсорній та емоційній чутливості, здатності реагувати на експресивні прояви емоційних станів обох. Механізмом емпатії вчені вважають ідентифікацію (*identifico* /лат./ - ототожнювати) [35, с. 17].

Спільна музично-виконавська діяльність як процес співробітництва, що вимагає емоційно насиченого спілкування, опосередковує прояви колективістської ідентифікації, котра побудована на зануренні, перенесенні індивідом себе в поле, простір, обставини іншої людини і дозволяє моделювати смислове поле партнера. Здатність до ідентифікації призводить до засвоєння індивідом особистісних смислів іншої людини, забезпечує процес взаєморозуміння й викликає поведінку сприяння.

У діяльності музиканта успішне вирішення цих психологічних завдань є важливим елементом його професійної майстерності. Таким чином, ансамблеве виконання передбачає наявність таких різновидів емпатії в процесі гри, як основної психологічної особливості: емоційної емпатії, побудованої на механізмах проекції й наслідування моторних та афективних реакцій партнерів (сприяє відтворенню емоційно-образного змісту музичного твору); когнітивної емпатії, що базується на інтелектуальних процесах, порівнянні, аналогії (сприяє досягненню архітектонічної будови музичного твору й адекватному асоціативному забезпеченню трактування змісту); предикативної емпатії, що проявляється здатністю виконавця передбачати афективні реакції партнерів у конкретних ситуаціях (сприяє процесам антиципації й високому ступеню «реактивності» на мінливість виконавського процесу, зумовлені деструктивним впливом надмірного естрадного хвилювання). Всі розглянуті психологічні особливості учасників ансамблю доводять складність утворення музично-інструментального полілога.

Представимо музично-інструментальний полілог як складний науково-теоретичний феномен, який розкривається та функціонує по *чотирьох*

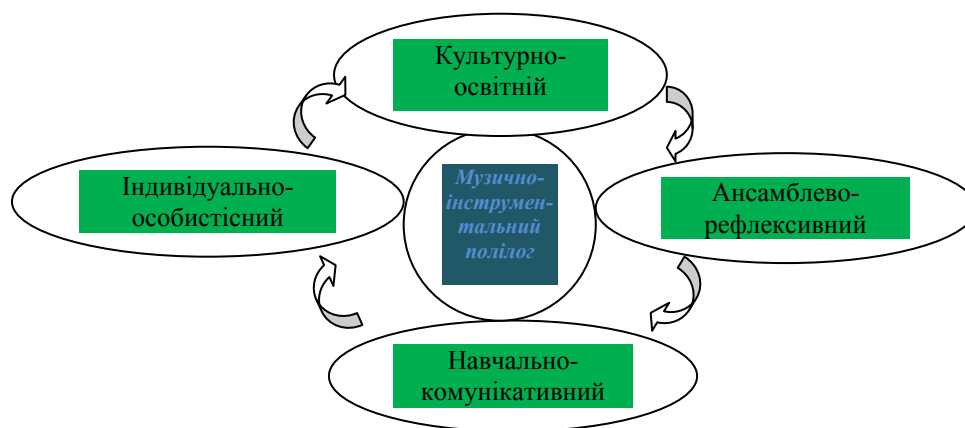


Рисунок 1.2. Схема напрямів музично-інструментального полілога

визначених нами *напрямах*: культурно-освітньому, індивідуально-особистісному, ансамблево-рефлексивному та навчально-комунікативному.

Розкриваючи складний феномен музично-інструментального полілога, спираючись на визначені смислові елементи цього явища у контексті культурно-освітнього полілога, ми представимо своє розуміння готовності до музично-інструментального полілога в умовах освітнього мистецького середовища. *«Музично-інструментальний полілог»* ми розуміємо як музично-виконавську взаємодію всіх учасників (у будь-якому, репетиційному або концертному форматі) на рівні антиципації з урахуванням предикативної емпатії та професійної майстерності. В умовах педагогічної вищої школи у широкому сенсі – у педагогічному спілкуванні суб'єктів навчання на «музичній моделі» (за Г. Каганом) та у спеціальному значенні стосовно нашого дослідження категорія **«готовності до музично-інструментального полілога»** – це є специфічна культуровідповідна музично-освітня низка компетентностей майбутніх викладачів саксофона, здатних реалізовувати набуті фахові вміння з урахуванням особистісного інтелектуального й комунікативного прояву та індивідуальної музично-слухової рефлексії як учасників полілога, що застосовується у колективному навчальному і виконавському музично-інструментальному творчому *«багатоголоссі»*.

Висновки до першого розділу.

Проаналізувавши історіографію теоретико-культурних основ полілога як наукової категорії можна констатувати, що цей процес взаємодії багатьох

осіб для вирішення однієї спільної мети має безпосереднє відношення до музично-виконавської діяльності.

Музично-виконавський полілог музикантів-інструменталістів відрізняється яскравою культурною належністю, оскільки відображає особливості культурних національних традицій різних країн, тих музикантів, які працюють в одному творчому музично-виконавському колективі (навчальному або концертному).

Визначаючи психо-фізіологічні особливості гри на саксофоні у музично-інструментальному полілозі можна засвідчити їх необхідне врахування у колективному музикуванні (ансамблевому або оркестровому).

Розглядаючи полілогову культурно-освітню ідею необхідно враховувати історико-теоретичні засади як виникнення саксофонної виконавської культури, удосконалення побудови цього самобутного музичного інструменту, так і темброво-акустичні особливості духових інструментів у контексті музично-полілогової культури.

У ході дослідження було узгоджено специфічне поняття «музично-інструментального полілога» та «готовності до музично-інструментального полілога», які нами трактується як процес та результат взаємодії його учасників. Було надано власне визначення *музично-інструментального поголїлога*, який ми розуміємо *як музично-виконавську взаємодію всіх учасників (у будь-якому репетиційному або концертному форматі) на рівні антиципації з урахуванням предикативної емпатії та професійної майстерності та готовності* майбутнього викладача музичного мистецтва до музично-інструментального полілога в процесі навчання гри на саксофоні в умовах вищої мистецької освіти. *«Готовність до музично-інструментального полілога»* – це є *специфічна культуровідповідна музично-освітня низка компетентностей майбутніх викладачів саксофона, як учасників полілога, здатних реалізовувати набуті фахові вміння з урахуванням особистісного інтелектуального й комунікативного прояву та індивідуальної музично слухової рефлексії що застосовується у колективному навчальному і виконавському музично-інструментальному*

творчому «багатоголоссі».

Музично-інструментальний полілог розглянуто нами як складний науково-теоретичний феномен, який розкривається та функціонує по чотирьох визначених напрямках, а саме : полікультурному, індивідуально-ансамблевому, ансамблево-рефлексивному, навчально-комунікативному.

Отримані наукові висновки враховано у подальшому ході дослідження для створення організаційно-методичної системи формування готовності майбутніх викладачів гри на саксофоні для музично-інструментального полілога.

Основні теоретичні положення та висновки цього розділу надані у таких авторських роботах [193, 194, 196].

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ГРИ НА САКСОФОНІ ДО МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ПОЛІЛОГА

2.1. Структура музично-інструментального полілога майбутнього викладача гри на саксофоні

Узагальнюючи методологічні основи поняття полілог, його діалогову змістову сутність, психолого-педагогічні науково-теоретичні взаємозв'язки, уможливлення проєкції на музично-педагогічну діяльність, ми зробили спробу структурувати основні смисли в єдину цілісну будову, структуру музично-інструментального полілога майбутнього викладача гри на саксофоні.

Для створення у подальшому дослідженні відповідної моделі формування готовності майбутніх викладачів до музично-інструментального полілога як **полікомпонентної** структури, було виокремлено такі **чотири** складові :

1. **Мотиваційно-усвідомлений** (поглиблення розуміння музично-інструментального полілога як «злагодженої» гри до полілога культур).

2. **Діяльнісно-смісловий** (культурно-освітній полілог; полілог колективу *музикантів*, виконавців різних національних шкіл; *музично-слуховий* полілог, довершена емпатійність зсередини духової групи саксофоністів (у оркестрі, ансамблі); *полілог суб'єктів навчання* в музично-інструментальній взаємодії).

3. **Методико-технологічний** (усвідомлення діалектики детермінації технології та методики в музично-інструментальному полілозі саксофоністів).

4. **Комунікативно-виконавський** (забезпечення музично-інструментального полілога між суб'єктами навчання та виконавства).

У структурі музично-інструментальної полілогової взаємодії

саксофоністів, повному розкритті їх індивідуально-творчих потенційних можливостей проявляється взаємодія декількох складових, серед яких основне місце займають мотиви набуття готовності до відповідної діяльності, індивідуальні неповторні ансамблеві якості, здатність до конструктивного перетворення та нестандартних прийомів виконавської діяльності, творчих проявах (у навчальних, репетиційних та концертних умовах).

Розширення спектру когнітивних процесів забезпечує застосування полінаукових понять та категорій стосовно музичних смислів, підключення мисленнєвих процесів.

Базовим нами виокремлено перший, **мотиваційно-усвідомлений компонент**, у змісті якого проявляються всі основні мотиви, потреби, що створюють основний сенс набуття готовності саксофоністів до музично-інструментального полілога.

Ми вважаємо необхідним визначити цей компонент, який у нашому дослідженні спрямовуватиме особистість на розуміння осмислення невідповідності прийняття рішення щодо полілогової взаємодії та її доцільності у виконавській та навчальній діяльності саксофоністів. На необхідність вчасно і якісно, враховуючи досліджуваний феномен, мотивувати свій вибір кожним майбутнім викладачем вказували у своїх роботах В. Ковальов, О. Леонтьєв, А. Маслоу, П. Якобсон [70, 88, 95, 209] та вчені музично-педагогічної галузі О. Полякова, О. Реброва, І. Ростовська та інші [138, 143, 145].

Вмотивованість не може бути вмотивована лише ззовні. Тому, на наш погляд, цей компонент розкривається та ефективно функціонує лише за умов дотримання трьох взємопов'язаних *факторів* : *внутрішньої усвідомленої згоди* особи як психологічно готової до дії, *потенційно спроможної індивідуальності* та *соціально залежного суб'єкта*, який у відповідних умовах готовий та не має заперечень суспільства щодо здійснення ініціативної діяльності без особистих моральних та функціональних втрат.

Стосовно першого, фактора *внутрішньої усвідомленої згоди*, необхідно

зауважити, що суб'єкт навчання (майбутній викладач музичного мистецтва) може не мати власної установки на ініційовану дію. Натомість, під впливом навчальних умов освітнього закладу, програмних вимог підготовки з музично-педагогічного циклу, безпосереднього опанування необхідною кількістю музичного репертуару, прояву колективної свідомості групи іноземних студентів усвідомлювали, що вони мають на це право на рівні з іншими, у нашому випадку, майбутніми фахівцями з Китаю, які навчаються в Україні. Опинившись у полікультурних умовах, полілогової взаємодії музикантів, суб'єкт-суб'єктних відносин з викладачами іншої культури викладання, традиційної спрямованості української системи освіти, у тому числі, музичної, іноземні студенти мають чітко усвідомлювати свій шлях саморозвитку та фахового формування. Без власного розуміння своїх дій майбутні викладачі будь-якої спеціалізації можуть опинитись наприкінці свого навчання в умовах критичної ситуації, в якій таке навчання може суперечити їх уявленням про його результат та ефективність, які в них склались на його початку.

У таких умовах тільки свідоме прийняття рішення щодо засвоєння необхідних знань та опанування навчальним матеріалом, наприклад, теоретичними знаннями про філософський сенс полілога, психолого-педагогічний зміст полілогової взаємодії на «музичній моделі», музично-педагогічну культуру, нотним репертуаром музичної літератури різних композиторів не тільки не викличе ніяких суперечностей, а навпаки, надасть можливості самостійно знаходити шляхи для власного ефективного навчання в іншій країні. А викладачі надаватимуть іноземним студентам у цьому необхідну допомогу. Тому, виникнення відповідної усвідомленої мотивації необхідно буде лише спрямовувати на доцільні практичні дії у її реалізації та закріплювати доцільні *мотиви* кожного майбутнього викладача музичного мистецтва та музиканта-виконавця.

Стосовно другого фактора щодо *потенційно спроможної індивідуальності*, яка реалізовуватиме свої здобутки у музично-

інструментальному полілозі з іншими його учасниками, то науці відомо, що психологами встановлені декілька груп індивідів, які різняться за своїми психологічними якостями, темпераментом, темпами розвитку тощо. У нашому випадку, якщо суб'єкти навчання за своїми психологічними та музично-потенційними можливостями та здібностями не здатні проявляти емпатію, колегіальність, основи співробітництва у творчій діяльності, а лише підпорядковують навчальну роботу власній ідеї, то це заважатиме загальній соціальній установці [113, с. 186–195; 129; 131]. Це стосується і теоретичних понять, і набуття практичних умінь та навичок щодо оволодіння музичними п'єсами та знаннями про їх творців.

Для педагогів такий випадок не стане винятковим процесом, а у діалоговій та полілоговій взаємодії вони будуть допомагати знаходити шляхи винайдення деяких елементів емпатії або її активного прояву у музично-пізнавальній діяльності. У цьому випадку прояву недостатньо зрілої *установки*, внутрішньої неготовності до полілогової взаємодії студентів, педагог зможе спонукати до пробудження колегіальності, елементів співробітництва, ансамблевої взаємодії у виконанні конкретних музичних творів або окремих партій великих оркестрових форм музичних творів, винайденні власних технічних знахідок, інтерпретаційних елементів тощо на шляху набуття нових творчих можливостей кожним студентом.

Розкриваючи третій фактор *соціально залежного суб'єкта* зауважимо, що колективна мотивація є національно усталеним способом розвитку китайського суспільства, в якому думка колективу є важливішою за власну індивідуальну установку. Нагадаємо, що теоретичні висновки щодо ініціативної діяльності особи спираються перш за все, на її індивідуально відмінні якості, що розкривають інтелектуальну, пізнавальну, творчу та інші прояви активності кожної особи, тому мають розкриватися в особі як внутрішні потенційні сили, а не колективно визначені рішення. Натомість відомо, що колективна думка має завжди велику роль у відпрацюванні та здійсненні фахових дій у музично-педагогічній діяльності будь-якого народу.

Достатньо взяти до уваги гру в оркестрі або музично-інструментальному ансамблі (до речі, є велика схожість гри у оркестровій групі саксофоністів, інших духових ансамблів з хором, в якому індивідуальні вокальні особливості кожного хориста мають бути підпорядковані загальному звучанню хорової партії, своєрідному хоровому музично-виконавському полілозі), гри на музичних інструментах в оркестрі, в яких приймається та демонструється слухачам результат колективного художньо-творчого рішення.

Тому, ми вважаємо, що у музично-інструментальному полілозі саксофоністи зможуть самовдосконалювати суб'єктивну власну мотивацію до вироблення усвідомленого рішення щодо презентації спільної творчої виконавської діяльності.

Загально визнана психологічна установка вказує на те, що періодично повторювана творча діяльність з часом може перетворитися у потребу. Л.Л. Бочкарев виокремлює три типи потреби в структурі придатності до музично-виконавської діяльності, розподіляючи їх за мотивами: потреба у виконавському процесі (експресивна мотивація), потреба у спілкуванні зі слухачами (комунікативна мотивація) та в активному впливі на слухачів (сугестивна мотивація) [23].

Підсумовуючи зазначимо, що ми визначили одним з компонентів музично-інструментального полілога **мотиваційно-усвідомлений**.

Наступний компонент, відокремлений нами для набуття готовності до музично-інструментального полілога – **діяльнісно-смісловий**, в якому особливе значення ми надаємо декільком змістовим лініям: *культурно-освітнього полілога*; *полілога музикантів* як колективу виконавців різних національностей та виконавських шкіл, які знаходяться в одному музично-інструментальному колективі (оркестрі, ансамблі духових інструментів); *музично-слуховий полілог*, який розглядається нами як довершена емпатійність зсередини духової групи саксофоністів (у оркестрі, ансамблі) та *полілог суб'єктів навчальної музично-педагогічної взаємодії*.

У розгляді цих смислових ліній ми дотримуємось визначених **принципів** – діалогічності, аксіологічності, індивідуально-особистісного прояву, комунікативності, емпатійної рефлексивності, які забезпечують полілогову взаємодію суб'єктів музично-інструментальної діяльності по всіх змістових лініях.

Діалогічність (так само і полілогічність) співвідноситься зі міжособистісними відносинами, культурою, цінностями. Ю. Жуков вважає, що засвоєння змісту цих сфер «передбачає співставлення інтерперсональних перспектив, вимагає діалога та інтепретативної парадигми. Наявність рефлексивного відношення тут абсолютно необхідна» [53, с. 14].

Зауважимо, що, як указує О. Полякова, у діалоговій (та полілоговій) взаємодії «виникають та конкретизуються багатозначні особистісні смисли. Змістоутворювання отримує статус духовно-моральних орієнтирів людини. Так виникає аксіологічний смисл діалога, який забезпечує реалізацію духовних цілей», цінностей та значень існування Людини в Світі [138, с. 394]. Аксіологічність духовності підтверджує і О. Жукова, яка вважає, що «життєздатність та ефективність педагогіки в процесі трансляції знання та формування особистості людини залежить від бачення вчителем духовних цілей освіти та від уміння організувати діалогічну ситуацію у спілкуванні вчителя та учня» [54, с. 21].

Для нашого дослідження важливе і те, що діалогічність (та полілогічність) мають пряме відношення до розвитку творчого потенціалу особистості, який, на думку О. Яковлевої, здійснюється через емоції (нагадаємо, що саме цю думку висловлював видатний психолог Б. Теплов), оскільки особистісна включеність особи, яка навчається, забезпечує процес засвоєння знань [210, с. 5].

Методико-технологічний компонент у нашій роботі має специфічне обґрунтування з огляду на музично-інструментальну природу основного науково-теоретичного поняття – «музично-інструментальний полілог». Ми обґрунтовуємо його з позицій усвідомлення загального та специфічного у

розумінні «технології» та «методики».

У змісті будь-якої музично-інструментальної школи центральне місце займає практичне опанування музичним інструментом, оволодіння технікою відтворення музичних творів. Досягнення в цій діяльності необхідного рівня виконавської майстерності великою мірою залежить від технологічного процесу становлення майбутнього музиканта-викладача, методики розвитку музичних, педагогічних та комунікативно-виконавських здібностей, набуття відповідного досвіду розкриття індивідуальності та культури особистісних взаємин суб'єктів навчання.

Одним з найперспективніших напрямів сучасних дидактичних і методичних досліджень в Україні стало «охоплення нових освітніх технологій (діалогу культур, співробітництва, модульної, особистісно-орієнтовної), метою яких має стати не нагромадження знань і вмінь, а постійне збагачення учнів досвідом творчості, формування механізму навчальної самоорганізації кожної особи» [44, с. 69-70].

Для уточнення для нашого дослідження сутності поняття «методика» в динаміці розвитку теорії педагогіки на шляху становлення від «методи» до педагогічної технології в системі музичного мистецтва звернемося до деяких науково-теоретичних висновків.

Методика не завжди оцінювалась однаково в історії освіти. З одного боку вона мала вузько спеціальний характер усвідомлення, з другого – сягала наукових узагальнень, виявлення певних закономірностей (В. Беспалько, В. Галузинський, С. Гончаренко, М. Євтух, Н. Кузьміна, А. Макаренко, М. Ярмаченко)[16, 36, 38, 51, 83, 91, 125].

У сучасному педагогічному словнику термін «методика» навчального предмета визначається і як «часткова дидактика». Цієї ж думки дотримується й О. Савченко, яка визначає методику як часткову дидактику, «теорію навчання певного навчального предмета», що розглядає «різні форми взаємодії викладання й учіння в оволодінні змістом конкретного предмета» [цит. : 125, с. 315].

Часто вживаним став термін «технологія навчання» – за означенням ЮНЕСКО в загальному розумінні – це «системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти» [38]. Схожа позиція простежується в роботах багатьох вчених (В. Беспалько, В. Бондарь, І. Колеснікова, О. Рудницька, О. Титова) [16, 21, 72, 151].

У понятті «технологія», яке містить дві складові (від грецької, латинської «техне»: уміння, майстерність, мистецтво та «логос» – наука, вчення, слово), збігаються декілька сутностей (від інтелектуальних до мистецьких), які поєднуються в цій складній дефініції.

У науково-педагогічній літературі педагогічна технологія визначається як «сукупність знань про засоби та способи навчально-виховного процесу, а також систематичне і послідовне здійснення його на практиці». І далі, визначена система діяльності педагога й учнів, побудована на конкретній меті згідно з визначеними принципами, методами і формами навчання. «Педагогічна технологія включає в себе науково обґрунтований проект педагогічного процесу (або інакше – модель педагогічної системи), систему для вчителів та учнів, вихователів і вихованців, які діють відповідно до цього проекту». «Саме таке поняття педагогічної технології – загальноприйняте в дидактиці» [92, с. 46].

Значущість та правомірність терміну „педагогічна технологія” сумніву вже не викликає. Він удосконалюється поряд з поняттям „методика”, подекуди його замінює, часто обидва терміни (методика і технологія) використовується поряд, доповнюючи один одного. Ні в кого не викликає сумніву, що „оновлення змісту освіти потребує розробки і принципово нових *методик і технологій* (курсив наш – Ч. Ц.), які містять у собі гарантований мінімальний рівень навченості, сувору витрату часу й професійну майстерність викладача” [92, с. 78].

Зауважимо, що різні науковці по-різному визначають поняття «педагогічна (виховна) технологія»: В. Беспалько – «педагогічна майстерність», «проект процесу формування особистості», «змістовна техніка реалізації навчально-виховного процесу»; І. Зязюн – «педагогічна майстерність і педагогічна техніка»; П. Таланчук – «упорядкування систем дій, з виконанням яких вдається досягти поставленої мети» [92, с. 128].

Технологія навчання (за В. Беспалько) є системний спосіб організації навчання, спрямований на оптимальну побудову та реалізацію навчально-виховного процесу; оснований він на діяльнісному підході, що забезпечує інтенсифікацію навчання, генералізацію знань і вмінь учнів з метою використання їх у навчальній та практичній діяльності [16, с. 31].

Для нашого дослідження має значення, що термін „технологія” означає не лише передавання інформації, а й процес навчання, що може претендувати на широке використання в мистецькій педагогіці (в межах, наприклад, музично-інструментального полілога, враховуючи індивідуальну форму опанування будь-якого музичного інструмента, і саксофона, це є процес безпосереднього особистісного музично-педагогічного спілкування суб’єктів навчання в творчій навчально-виховній та виконавській діяльності).

Вагому роль на шляху реалізації виховних завдань грає індивідуальна майстерність вихователя, тому важко було б уявити технологічну формулу виховного процесу, що гарантував би запланований результат без його майстерності. «Мистецтво виховання має ту особливість, - на думку К.Д.Ушинського, - що майже всім воно здається справою знайомою й зрозумілою, а декому навіть справою легкою. І тим зрозумілішим і легшим здається воно, чим менше людина з ним обізнана, теоретично або практично» [173, с. 23]. „Будь-яка діяльність може бути або технологією, або мистецтвом. Мистецтво базується на інтуїції, технологія – на досягненнях науки. З мистецтва все починається, технологією закінчується, щоб потім все розпочалось спочатку” [16, с. 5].

Ми звертаємо особливу увагу на те, що кожна методика має традиційну, нормативну частину. Натомість проблема виникає в тому, з чого

з'являються правила : на основі вивчення закономірностей того чи іншого виду діяльності, їх узагальнення чи з уявлених, непередбачених рекомендацій. І якщо в різних предметах з точних наук є небезпека дійти до техніки подачі необхідних частин змісту, послідовності навчальних дій, втративши інтерес до емоційного стану учня, його потреб і запитів, то в музичному навчанні зміст художнього образу не може виокремлюватись від емоційного стану, музично-естетичної уваги учня. З позиції технології навчальна проблема полягає в тому, щоб користуючись набутиим досвідом передати учням через системи методів прийоми опанування певним предметом музичного навчання (в нашому випадку музичним інструментом, саксофоном) в залежності від психо-фізіологічних можливостей суб'єктів навчально-виховного процесу, що піднімає роль методики на рівень технологічних систем навчання.

Ми погоджуємось з думкою музичних педагогів, що методика глибоко пов'язана з особливостями відповідної науки, її змісту, методів дослідження. Але неможливо просто вивести основні положення, наприклад методики музичного навчання з самого музичного мистецтва або музикознавства, тому що музикознавство – це наука про музику, завдання якої «вивчення процесу розвитку музичної культури», а методика музичного навчання – наука про процес навчання музиці й виховання та розвитку особистості в цьому процесі. Це якісно різні науки. Методика музичного навчання, наприклад, як галузь мистецтвознавства і музичної педагогічної науки, вивчає не пізнання музичного мистецтва, а процес навчання, опанування музичним мистецтвом. Методика музичного навчання, виховання й розвитку пов'язана безпосередньо з музикою до того ж з історією, філософією, історією, естетикою, психологією, педагогікою, віковою фізіологією, дидактикою, мистецтвознавством, соціологією. Існує якісна відмінність музичного мистецтва й методики музики. Це призводить і до різних засобів їх дослідження [44, с. 76].

Методика музики суттєво відрізняється від інших методик (наприклад, точних наук або фізкультури) мабуть тому, що загальної методики не може бути, оскільки на неї найбільш впливає специфіка відповідного навчального предмета [64]. Навіть в межах однієї галузі мистецтвознавства: музики, методика, як прикладна наука, „часткова дидактика”, що навчає специфічних прийомів, манер, технічних засобів музичної виразності сприяє опануванню музичним інструментом, не схожа з методикою диригування хором чи постановки голосу [44, с. 76-77].

Прикладна методика опанування сучасним музичним інструментом, наприклад саксофоном, ускладнюється завдяки усвідомленню, що це не суто ремісничий процес. Він ще включає художньо-інтерпретаційну складову музично-виконавської діяльності, використовується в розвитку музичних здібностей та музично-естетичному вихованні молоді, опанування сольного або оркестрового виконання; для пізнання культури різних історичних епох та народів засобами саксофонної музики; здійснення психолого-педагогічної наукової експериментальної роботи. Тому методика навчання лише гри на музичному інструменті частково вичерпала своє призначення з позиції педагогічної компоненти музично-інструментальної школи, оскільки сучасний стан теорії загальної та мистецької педагогіки обумовлює нові підходи уточнення, трансформації, ускладнення вже відомих понять, їх узгодження на стику окремих науково-педагогічних галузей.

З огляду на це прикладну методику навчання гри на музичному інструменті (саксофон не виключення) як часткову дидактику має рацію розширити до технології опанування музичним інструментом і представити її як технологію опанування саксофоном, тобто систему „часткових дидактик” (прикладних методик) з розвитку спеціально-музичних (слух, ритм, пам’ять, саксофонні техніки тощо), інтелектуально-креативних педагогічних здібностей, особистісних якостей та виконавської майстерності в процесі полілогової взаємодії „на музичній моделі”, яка свідомо цілеспрямована на досягнення очікуваного результату – індивідуально-неповторної особистості

музиканта-викладача в межах педагогічної компоненти музично-інструментальної діяльності.

Методико-технологічний компонент розглядається нами по декількох смислових напрямках. Це:

- а) навчальне спілкування методиста (викладача) зі студентом (майбутнім викладачем музичного мистецтва), яке передбачає педагогічну, дидактичну взаємодію; з'ясування змістових проблем стосовно історії, теорії розвитку інструменту та його використання в навчальній та виконавській діяльності всіх суб'єктів навчального полілога;

- б) власне методика саксофонної гри, в якій розкриваються способи та методи звуковидобування, звуковедення, дихання тощо; особливості технологій застосовуваних світових саксофонних шкіл та їх трансформацію в умовах інших навчаючих держав;

- в) урахування в методиці музично-інструментального полілога темброво-акустичних особливостей музичного інструмента, в нашому випадку саксофона; слухових асоціацій виконавців для бажаного виконавського ефекту; емпатійної довершеності у процесі ансамблевого спілкування на «музичній моделі».

До конкретно-музичних методико-технологічних особливостей опанування саксофону є, на нашу думку, усвідомлення його полілогової музично-інструментальної виконавської природи, тобто ансамблевого звучання, яке історично значно передувало сольному виконавству на саксофоні. Цей факт породжує потребу більш детально викласти проблему формування вмінь та навичок ансамблевого виконавства, яке безпосередньо відноситься до музично-інструментального полілога (у всіх його проявах: навчальному, репетиційному, концертно-виконавському).

Уміння та навички ансамблевого музикування є професійними якостями, що передбачають здатність до орієнтації в різних ситуаціях музично-виконавської взаємодії та виявляються у розмірності і адекватності агогічних, динамічних, метро-ритмічних намірів партнерів, ідентичності їх

інтонаційно-синтаксичної, артикуляційної, віртуозно-технічної культури в кожному конкретному мікроепізоді партитури, на кожному їх часовому відтинку і відповідності емоційних станів.

Структурними компонентами умінь та навичок ансамблевого музикування слід вважати: - почуття ансамблю як комплекс професійно важливих властивостей особистості (виконавська увага, музична пам'ять), спеціальних музичних (музично-ритмічне чуття, здатність до внутрішніх музично-слухових уявлень) та професійно-педагогічних (емпатійність, артистизм, комунікативність) здібностей, що складають основу для проявів інтуїції й процесів антиципації в музично-виконавській взаємодії; певний обсяг музично-теоретичних знань.

Це є знання студентів у галузі теорії та історії музики, які вони отримують у межах вивчення курсів теорії музики, гармонії, поліфонії, історії музики та аналізу музичних форм. Так, знання у галузі теорії музики є важливим фактором усвідомлення музичного твору як синтезу різноманітних засобів музичної виразності, розуміння значення виконавського мистецтва в процесі сприйняття та популяризації музичних творів та досягнення взаємозв'язку нотного тексту і художнього виконання в плані можливості відмінного трактування музичних образів.

Знання у галузі гармонії є необхідною умовою успішності професійної діяльності педагога-музиканта, адже вони є в основі : читання нот з листа, транспонування, підбирання на слух, добір акомпанементу, аранжування музичних творів для різних виконавських складів тощо.

Що стосується знань з поліфонії, то вони сприяють досягненню основних закономірностей поліфонічного багатоголосся, усвідомленню виражальних та формотворчих можливостей поліфонії. Знання студентів у галузі історії музики є основою їх музичного світогляду, що безперечно впливає на виконавську діяльність під час навчання та професійної роботи. Знання у галузі аналізу музичних творів сприяють досягненню єдності змісту та художньої форми музичних творів на засаді усвідомлення музичних форм-

композицій, що склалися історично, та шляхів їх видозмінення.

Таким чином, зауважимо, що засвоєння навчального матеріалу в межах курсів музично-теоретичного циклу та актуалізація його в процесі спільного музикування складають наукові підстави для: усвідомлення партнерами виражальних можливостей різноманітних елементів музичної мови, а саме інтонації як звуковисотного, метроритму як часового й просторового; динаміки як гучнівного та тембру як колірних параметрів музичної тканини; аналізу мелодії, гармонії, тонального плану, фактури в контексті їх функціонально-рольового розподілу між партіями ансамблю; орієнтації в жанрово-стильових особливостях творів, що виконуються, та в культурно-історичних умовах їх написання; досягнення масштабних синтаксичних одиниць (мотиву, фрази, речення, періоду тощо) на рівні музичної форми, тобто їх ієрархічного підпорядкування загальній драматургії твору з огляду на особливості його архітектонічної будови; формування у студентів груп навичок слухового контролю, виконавського ансамблю, вербалізації музичного змісту та вільного орієнтування в нотному тексті.

Незаперечне значення для становлення ансамблевої компетентності студентів-музикантів має знайомство з теоретичним доробком відомих музикантів та педагогів з питань акомпанементу та ансамблевої гри, що розгалужується за такими напрямками: історичний генезис спільної музично-виконавської діяльності, народні традиції інструментального та вокально-інструментального ансамблю та зародження викладання ансамблю і концертмейстерського класу в системі музичної освіти (Б. Водяний, Т. Воскресенська, А. Гуменюк, Т. Калугіна, О. Левко, М. Мойсеєнко, Л. Пінкош, Г. Польська, О. Сорокіна та ін.).

Сутність спільної музично-виконавської діяльності, її відмітні ознаки і особистісні якості виконавців-ансамблістів розглядались у контексті професійної підготовки в спеціальних навчальних закладах та професійної діяльності концертмейстера і виконавця-ансамбліста (Д. Благой, А. Готліб,

Р. Давидян, Л. Зеніна, Н. Бажанов, О. Люблінський, В. Подольська, М. Різол, Н. Скоробагатько).

Певний обсяг психолого-педагогічних знань необхідний для спрямування та забезпечення психолого-педагогічного підґрунтя для дійсної співпраці партнерів на тлі конструктивного спілкування під час спільного музикування. Окреслення відмітних ознак спільної музично-виконавської діяльності, а саме:

- просторової й часової співприсутності учасників, єдиної мети та спільної мотивації діяльності, рухомого рольового статусу партнерів, характеру розподілу єдиного процесу спільної музично-виконавської діяльності (одномоментне, паралельне або комплементарне сполучення індивідуальних дій партнерів) та міжособових стосунків, що забезпечують функціональну спеціалізацію та узгоджену координацію в процесі ансамблевого музикування;
- дослідження організаційно-процесуального плану ансамблевого виконання (акомпанування) у відповідності до вимог синхронізації звучання всіх партій, врівноваженості в силі їх звучання та узгодженості штрихів;
- усвідомлення вимог спільної музично-виконавської діяльності до особистості виконавця, що зумовлюють необхідність урахування типологічних рис відчуття суб'єктивного часу, тобто властивої кожному з партнерів індивідуальної міри уявлення та відтворення музичних темпів з метою їх узгодження в ансамблевому виконанні;
- з'ясування ролі спілкування в оптимізації спільної діяльності, стилів спілкування партнерів в ансамблі та їх впливу на успішність спільного виконання; розгляд особливостей вербальної та невербальної комунікації під час репетиції та концерту;
- визначення психологічних бар'єрів, що гальмують ансамблеву взаємодію, та шляхів їх усунення;
- визначення сутності почуття ансамблю як інтегративної якості учасника спільної музично-виконавської діяльності, що являє собою сукупність

професійно важливих властивостей особистості (увага, пам'ять), спеціальних музичних (чуття ритму, внутрішні слухові уявлення) та професійно-педагогічних (емпатійність, комунікативність, артистизм) здібностей.

Засвоєння студентами певного обсягу психолого-педагогічних знань сприяє формуванню у них груп навичок слухового контролю на основі знань про особливості сполучення індивідуальних дій у спільній музично-виконавській діяльності, виконавського ансамблю (на тлі усвідомлення особливостей колективного суб'єкта спільної музично-виконавської діяльності та сутності почуття ансамблю).

Зміст психолого-педагогічного компонента формування умінь та навичок ансамблевого музикування спрямований на подолання досить розповсюдженої серед музичних педагогів думки про майстерність спільного музикування, як природний дар, хист, що може удосконалюватися в процесі тривалої практики; на розвиток відповідних властивостей особистості та професійних здібностей студентів і набуття ними професійних навичок ансамблевого виконання.

Отже, реалізація психолого-педагогічного підходу до спільної музично-виконавської діяльності передбачає діяльність за багатьма напрямками, які були визначені у *методико-технологічному* компоненті.

Комунікативно-виконавський компонент розкриває музично-інструментальний виконавський полілог, результат, який може проявлятися в концертних умовах, репетиційній роботі, навчальній діяльності, тобто у контексті будь-якого виду музично-педагогічного спілкування. Цей компонент до того ж вміщує комунікативну складову: співробітництво, колегіальність, полілогову (діалогову) взаємодію на «музичній моделі».

Зауважимо, що для усвідомлення специфіки саксофонної гри необхідно звернути увагу на жанрові пріоритети виконуваної музики, в якій активно застосовуються саксофони, рівень виконавської майстерності музикантів-інструменталістів. Відомо, що саксофон – відносно молодий музичний духовий інструмент, який став продовжувачем історичного розвитку

кларнета та його технічного удосконалення і почав активно використовуватись у композиторській творчості, а значить і у виконавстві (створений цей музичний інструмент у середині XIX століття).

З огляду на з'ясування комунікативно-виконавського компонента доцільно пригадати, що шлях розвитку та визнання саксофона розпочався з ансамблевого виконання, з участі цього інструменту в групах духових інструментів, симфонічних оркестрах. Застосовувався цей інструмент і камерних ансамблях.

Зауважимо, що в такому сенсі музично-інструментальний полілог забезпечувався по двох напрямках. По-перше, музично-інструментальний ансамбль передбачає комунікацію музикантів як учасників самого ансамблю інструменталістів, саксофоністів, при виконанні різних музичних творів; по-друге, комунікація, якщо її розглядати в соціальному сенсі, може сприйматись синонімом спілкування «на музичній моделі» (за М. Каганом) між учасниками ансамблів, оркестрів у репетиційних умовах, навчальній взаємодії. Якщо до цього додати той факт, що учасники музично-інструментальних колективів, як правило, є представниками різних національностей, то стає зрозумілим, що цей полінаціональний колектив забезпечує ще й полікультурну комунікацію, як уможливорює полілог на рівні взаємодії рівноправних культур. В нашому випадку це – культурно-виконавський компонент в змісті музично-інструментального полілога.

Цікавим є факт, що використання саксофона було природним і для Української музично-виконавської культури, оскільки вона розвивалась разом із світовою. Тому саксофон використовувався для виконання джазової музики, естрадної та інших стилів.

Не заперечним є той факт, що саксофон отримав популярність у багатьох країнах, використовувався у різних за жанровими вподобаннями колективах, ставав предметом вивчення історією культур, музикознавством, а в сучасній науці і педагогічних досліджень.

Можна припустити, що походження та розповсюдження саксофону з американського континенту, стало відправним шляхом розповсюдження цього незвичайного музичного духового інструменту і в Китаї, де він знайшов заслужену любов та бажання засвоєння китайськими музикантами.

Усвідомлення та практичне застосування специфіки саксофонної гри, жанрові пріоритети виконуваної музики тощо, рівень досягнутої майстерності ансамблевого емпатійно-довершеного спілкування на «музичній моделі» та попередньо грамотно побудовані методичні навчальні комплекси визначають цю складову **комунікативно-виконавського компонента**.

Узагальнюючи відмітимо, що всі компоненти готовності майбутнього викладача гри на саксофоні : **мотиваційно-усвідомлений; когнітивно-емоційний, діяльнісно-смісловий; методико-технологічний** та **комунікативно-виконавський** структурно підпорядковані один одному, взаємодоповнюючи зміст кожного, що забезпечує цілісність всієї компонентної структури. Характерні ознаки кожного з компонентів : усвідомлення поглибленого розуміння полілогової взаємодії музикантів за рахунок культурно-освітнього полілога (стосовно першого компонента), багаторівневої сутності розуміння готовності до музично-інструментального полілогу викладачів гри на саксофоні (стосовно другого компонента), усвідомлення діалектики методико-технологічних змін у музично-інструментальному полілозі саксофоністів (стосовно третього компонента) та забезпечення навчальної міжсуб'єктної полілогової музично-інструментальної взаємодії майбутніх викладачів гри на саксофоні поряд з виконавською (стосовно четвертого компонента) стануть предметом безпосередньої уваги формувального експерименту.

Для ефективного проведення експериментальної роботи з формування готовності майбутніх фахівців-саксофоністів до музично-інструментального полілога пропонується науково-теоретичне обґрунтування організаційно-методичної системи.

2.2. Обґрунтування теоретичних засад формування готовності до музично-інструментального полілога майбутнього викладача гри на саксофоні

Розкриваючи парадигму мистецької освіти, ми враховуємо, що вона, перш за все, виділяється притаманній їй функцією естетичного та духовного становлення особистості. За словами П. Флоренського, мистецтво – саме та сфера діяльності людини, де Логос найбільш активно і явно проявляє себе, а „окрилення душі” сприяє „появі кращих людей” [181]. Отже, освіта за допомогою мистецтва є цікавою не тому, що завдяки їй виникають твори мистецтва, а тому, що при правильному розумінні мистецтва „воно стає парадигмою для всієї подальшої освіти” [95, с. 60].

Розкриваючи поняття „парадигма” (у перекладі з грецької *παράδειγμα* – „зразок” або „приклад”, „взірець”), ми враховуємо, що воно віддзеркалює найбільш загальні принципи розуміння та інтерпретації об’єкта дослідження, прийняті у певній науковій спільноті.

Педагогічну парадигму можна тлумачити як сукупність усталених змістових характеристик, які визначають сутнісну єдність моделей теоретичної та практичної освітньої діяльності. У філософії освіти це поняття використовується для визначення культурно-історичних типів онтологічного і особистісного аспектів педагогічного мислення і практики [77, с. 84–89], тому цікавить нас як безпосередній теоретичний базис досліджуваного педагогічного феномену.

У музичній педагогіці ХХ століття, в системі масового музичного виховання за умов різних підходів до методів стимулювання музичної творчості склався принцип музичної творчості, за яким методика його формування і стимулювання спирається на діалектично пов’язані ідеї, одна з яких спрямована на засвоєння норм, типів творчості та музичних структур, а друга зосереджена на умовах подолання інерції і пасивності музичного мислення, розкриття шляхів творчого пошуку [147, с. 266–270].

Принципами музичної педагогіки можуть бути такі теоретичні ідеї або вимоги, на яких базується музичний навчально-виховний процес [101, с. 74]. Визначаючи основні педагогічні принципи, на яких будуються спеціально-музичні принципи формування готовності до музично-інструментального полілога саксофоністів, ми ґрунтувались на визначених науково-теоретичних напрямках у розглянутій педагогічній парадигмі.

Не заглиблюючись у різні педагогічні контексти, відмітимо, що для розкриття освітньої проблеми доцільно зупинитись на декількох парадигмах, серед яких ми виокремлюємо гуманістичну парадигму.

У гуманістичній парадигмі мета народжується всередині педагогічної системи у результаті узгодження сутностей у міжсуб'єктному просторі. Діючий в гуманістичній парадигмі принцип ціннісно-сутнісної рівнозначності різних вікових категорій зумовлює несхожу шкалу виміру, де початком відліку є людина у власному русі в часі відносно самої себе: залежно від темпів розвитку музичних здібностей і т. ін. [78]. Педагогічною наукою накопичено значний досвід побудови парадигм як у загальносоціальному, так і особистісному аспектах [77].

Визначення педагогічного аспекту мистецької освіти детермінується характерологічними особливостями педагогічних парадигм, які перегукуються із змістом відповідних принципових положень, наприклад, активізації та інтенсифікації навчально-творчої діяльності студентів; реалізації принципу доступності на межі мобілізації сутнісних сил в навчанні, здібностей для оволодіння знаннями (чи часткою знань) на межі власних можливостей для отримання ефекту розвитку у навчанні; кореляції знань та загальної ерудиції з творчими здібностями, які не завжди співпадають в діяльності студента; гуманності, що враховує і культивує індивідуальність (Ш. Амонашвілі, 1996); принципове значення педагогіки підтримки, яка розуміється як допомога суб'єктам навчання, які творять самі себе з усвідомленням власних унікальних можливостей (Г. Корнетов, 1993).

Існує когнітивна парадигма, що centruє інтелектуальний розвиток

людини, і особистісна (афективно-емоційно-вольова) з акцентом на емоційному і соціальному розвитку (Є. Ямбург, 1996).

Класична парадигма розкривається на основі індивідуально-контактної технології античності та середньовіччя, некласична – на основі книжково-фронтальної технології та класно-урочної системи Нового і Новітнього часу, постнекласична – на основі віртуально-тренінгової технології (М. Карпенко, В. Помогайбін, 1999). Представлені парадигми не виключають, а взаємодоповнюють одна одну, оскільки розкривають різні сторони педагогічної реальності та не вичерпують її повністю.

Методологічною основою організації навчального процесу є ознайомлення з провідними педагогічними парадигмами сучасної освіти, до яких відносяться академічна (класична), прагматична (технологічна), особистісна (індивідуально-зорієнтована) та рефлексивна (дослідницько-зорієнтована). Відповідно до парадигми змінюється значення і функції навчального предмету у процесі його засвоєння. У межах академічної парадигми предмет подається як дидактична модель певної галузі науки, прагматичної – як функціональна модель певної складової професійної діяльності, особистісної – як певна модель соціально-професійного досвіду, що забезпечує розвиток особистості, рефлексивної – як модель сукупності явищ, що підлягають дослідженню [155]. Особливості навчання у вищій мистецькій школі допускають можливість використання таких парадигм навчання як андрогогічної, комунікативної та ін. [182, с. 43]. З огляду на наше дослідження доцільно використовувати контекст прагматичної (технологічної), культурологічної, особистісної (в контексті музично-інструментального полілога), рефлексивної (у контексті музично-виконавської комунікації).

Перевага в сучасній педагогічній теорії надається культуротворчому типу як такому, що відповідає потребам часу і який замінить існуючу на даний час „просвітницьку” парадигму освіти, тобто нами пропонується використати культурологічну модель парадигми освіти, яка розвиватиметься

у процесах гуманізації масової свідомості і педагогічного мислення. Освітня програма тлумачиться як шлях однієї особи до людства (спільноти), який проходить через національне і загальнолюдське. Соціалізація індивіда не зводиться до адаптації, а спрямована на розвиток здатності розуміти адекватно та інтегрувати соціокультурну ситуацію (і музичну як соціально значущу). Водночас культура розглядається як освітній простір, де національний духовний досвід є складовою світової культури, який забезпечує діалог культур народів і етносів [25, с. 3].

У практиці функціонують чотири парадигмальні варіанти освіти: консервативно-просвітницький, ліберально-раціоналістичний, гуманістично-феноменологічний та проєктивно-естетичний [166, с. 109]. Проєктивно-естетична парадигма освіти, з огляду на розуміння проєктивності як онтологічної якості культури, передбачає усвідомлення незапрограмованого культурно-історичного процесу та імовірність соціальних проєктів, які перетворюють людину, її інтелектуальний і моральний потенціал у вирішальний чинник саморозвитку суспільства [там само].

Таким чином, можливе урахування перехідного характеру і динамічності сучасної фази культури цивілізації, які створюють передумови для варіативної освіти за індивідуальною траєкторією розвитку, конструювання цілей і змісту, методів і технологій, умов реалізації і принципів управління системами освіти з метою задоволення її відповідних потреб задля стійкого культурно-цивілізованого розвитку народів. Під естетичним компонентом ми розуміємо тенденцію культурно-соціального розвитку, становлення різноманітних культур та їх взаємовпливів у конвергенції; звідси завданням дисциплін естетичного циклу є гармонізація і гуманізація предметного середовища і „переопановування” його, у нашому випадку – музично-естетично, через художні музичні образи, які створюються у музичному виконавстві за умов полілогової взаємодії учасників, виконавців на саксофоні.

Соціально-культурна парадигма розвитку національної освіти

(А. Фурман) має низку основних ознак, серед яких: демократична відкритість, продуктивний гуманізм, внутрішня діалогічність (полілогічність), основоположними ідеями якої є культура і розвиток.

Музична освіта входить у поліпарадигмальний простір. Узагальнюючи викладене, зазначимо, що педагогічна парадигма окреслена як сукупність підходів до вирішення проблем освіти, в т.ч. музичної, орієнтується на таку школу, отримання освіти тими студентами, які спроможні усвідомити свої потреби та досягнути їх, що освіта реалізує одну з їх особистісних фундаментальних життєвих потреб. Тоді діяльність викладача-музиканта, яка відповідає цій парадигмі, має орієнтуватись на вимогливість у вихованні, передачу знань, щоденні практичні завдання, відпрацювання їх студентами в спільній з іншими студентами навчальній та виконавській діяльності.

Так, андрогогічна, як парадигма навчання музики, в полікультурному просторі музично-інструментального полілога детермінує мотивацію на довготривалість спілкування на музичній моделі, постійну зацікавленість музично-виконавською діяльністю та набуття слухацького досвіду майбутніми викладачами, активізацію за цей рахунок їх творчої діяльності. Головна її особливість полягає в усвідомленні власних потреб, соціальної та творчої активності на шляху задоволення інтересу учасників полілога. Роль кожного з учасників у андрогогічній парадигмі полягає в наданні допомоги один одному, усвідомленні прагнення кожного до самоактуалізації, націленні на розкриття власних потенційних можливостей [77] з урахуванням музично-інструментальної ідентифікації кожного музиканта незалежно від його віку.

На визначеному нами полікультурному рівні забезпечується у цих умовах музично-інструментальний полілог, який розкриває не лише обмін музично-культурними надбаннями, а й полілогову музично-виконавську взаємодію музикантів у одному колективі (оркестрі, ансамблі) представників різних музичних філософій, які позбавлені будь-яких суперечностей з приводу виконуваних музичних творів. А різні погляди на інтерпретацію музики, її осучаснення або перетворення часто уніфікуються в колективному

звучанні під орудою майстра-гастролера, диригента, який уособлює загальнокультурну творчу думку на засадах співробітництва, довіри авторитетному майстру.

Комунікативна парадигма (від латинського слова *communicare* - „робити спільним, спілкуватись”) із зовнішньою та внутрішньою діалогічністю та полілогічністю, відбиває дієвість взаємного навчання, вона реалізується в діяльності декількох суб’єктів, які усвідомлюють власні потреби, є компетентними кожний у своїй предметній сфері, обмінюються власними досягненнями для оперативного застосування отриманих ними знань та досвіду [182, с. 46]. Такий обмін продуктивно відбувається за декількома основними напрямками, наприклад, міжособистісного спілкування-взаємодії: „об’єктна” або „реактивна”, „активно-вибіркова” та „оптимістична” [117, с. 86]. Музично-педагогічне спілкування є основним видом сучасної музичної діяльності студентів вищої мистецької школи. Це стосується і безпосередньої взаємної творчої діяльності, спілкування із виконавцями у ролі слухачів, а також, опосередкованого спілкування з композиторами різних епох через їх музичні твори та віртуального взаємного зв’язку з їх творчими позиціями. В усіх цих проявах здійснюється інтелектуально-творча, виконавсько-практична функції музичних занять, багатобічний обмін інформацією у музично-інструментальному полілозі завдяки чого відбувається взаємне збагачення суб’єктів спілкування на «музичній моделі» у межах комунікативної парадигми.

Пропозиція щодо критично-креативної (трансформаційної) парадигми освіти, що орієнтує навчання на діяльність задля розвитку вільної особистості, формування в неї нормотворчих навичок і здатності до інновацій на засадах системи гуманістично-демократичних цінностей [24], особливо доречна в процесі формування самостійної особистості майбутнього викладача (наприклад, гри на саксофоні). Відповідними музичному розвитку та вихованню, формуванню творчої активності майбутніх викладачів особливими її ознаками ми визначаємо здатного до

критичного аналізу і розв'язання багатоаспектних естетичних, навчальних, виконавських проблем, ставлення до учасників музично-інструментального полілога як складної багатовимірної сутності; зорієнтованість на гуманістично-духовні відносини; усвідомлення неперервності творчого музичного саморозвитку та самоосвіти.

Спираючись на проведений аналіз ми виділяємо основні, характерні процесуальні ознаки, такі як культурологічні (з урахуванням історичних шляхів розвитку), навчальні та виконавські, психологічного розвитку особистості та міжособистісного спілкування й взаємодії: особистісної парадигми (емоційно-вольова) як моделі соціально-професійного музично-освітнього досвіду, що забезпечує музичний розвиток кожного суб'єкта навчання. Мають формотворче значення і інші положення, що входять у парадигмальні характеристики: орієнтація на творчий процес, досвід творчої діяльності; психологічний стан музичного колективу; здатність до інтелектуальної діяльності (рефлексивної, когнітивної, яка акумулює інтелектуальний розвиток студентів). Прагматична парадигма розглядається як методико-технологічна складова художньо-творчого процесу музично-інструментального полілога (виконавства та творчого опанування музики). Трансформативна парадигма зорієнтована на формування нормотворчих навичок із здатністю до інновацій (критично-креативна та оптимістична парадигми) на засадах гуманістично-демократичних цінностей, т. б. аксіологічність музичного мистецтва як соціального феномену; культуротворча (історично-трансформативна та просвітницька) відображає спрямованість музично-творчої (в її межах виконавської) діяльності викладачів гри на саксофоні, на навчально-виховне спілкування у процесі музичної діяльності. З позицій цих освітніх парадигм, завдяки їх взаємодоповнюваності досягається комплексне розкриття різних аспектів формування музично-інструментального полілога, на яких базуються проєктивно-естетичний та гуманістично-феноменологічний варіанти освіти [160, с. 107].

Грунтуючись на визначених педагогічних парадигмах, їх основних функціях та змістовій ємкості, можна визначити основні науково-теоретичні **підходи** щодо формування готовності майбутніх викладачів гри на саксофоні до музично-інструментального полілога: **історико-культурний** (полілог культур), **особистісно-комунікативний** (колегіальність, співробітництво, психо-фізіологічної відповідності); **когнітивно-емоційний** (емпатійний полілог, особистісна та музично-слухова рефлексія), **полідіяльнісний** (навчальний, виконавський полілог).

Подальше розгортання дослідно-експериментальної роботи в межах формування готовності майбутніх викладачів гри на саксофоні до музично-інструментального полілога обумовлюється базовими **загальнопедагогічними** принципами, у методологічному контексті яких розгортатимуться **специфічно педагогічні принципи** формування досліджуваного феномена.

З огляду на музично-інструментальну виконавську діяльність студентів ми спираємось на декілько традиційних **загальнопедагогічних принципів**. Принцип *людиновідповідності* розглядається як необхідна відповідність будь-яких музично-творчих проявів до особистісних якостей і музичних здібностей, унікальної природи кожної. Діяльність викладача спрямована на розвиток музичних інтересів і потреб студентів. Вона (людиновідповідність) залишається педагогічною доки відповідає цінностям, що пов'язані з музично-професійним становленням студентів, майбутніх викладачів та міжособистісних відносин. Завдяки цьому принципу професійна діяльність педагога забезпечується дотримання антропологічних, соціогенетичних та інших закономірностей музично-творчого, музично-комунікативного становлення студента, його опанування музики та способами музично-творчої комунікації, музично-інструментального полілога. У межах цього принципу дії педагога мають співвідноситись із можливостями конкретних суб'єктів музично-освітньої та музично-творчої взаємодії.

Тобто у різних випадках (орієнтуючись на актуальні потенційні

можливості особистості : індивідуально-неповторний шлях професійного розвитку, винайдення та відкриття інтелектуально-творчих можливостей кожного зі студентів тощо) мова йде про людину як відповідний суб'єкт педагогічної дії. Використання принципу людиновідповідності дозволяє утримувати та відтворювати в умовах варіативності педагогічний сенс будь-якої навчальної активності у різних освітніх ситуаціях (музично-виконавська співтворчість у контексті музично-інструментального полілога, міждисциплінарна співдружність, колегіальність тощо).

Принцип *культуровідповідності* має відповідати культурі музично-творчої діяльності, не виключаючи національно-традиційних характеристик, тобто культура стає своєрідною проекцією діяльності студента як цілеспрямованого активного суб'єкта полілогічної діяльності [66, с. 48].

На діяльності суб'єктів навчання та учіння (співтворця із іншими викладачами та студентами навчальної й виконавської взаємодії) відбиваються певні культурні контексти, в яких вони самі формуються як фахівці. Належність суб'єкта до відповідної культури є передумовою адекватності професійно-педагогічних дій до відповідної культури (наприклад, не виключено, що погляди та дії викладача, сформованого в одному вищому навчальному закладі в системі педагогічної освіти суттєво відрізнятимуться від іншого освітнього закладу або взагалі іншої держави. Це має безпосереднє відношення до нашої освітньої ситуації, оскільки іноземні особи з Китаю навчаються в Україні). Така історико-культурна відмінність може пройти повз сенсів та цілей діяльності або ставлення до своєї праці осіб різних освітніх систем, але обов'язково проявиться у виборі змісту та форм викладацької взаємодії, способах, стилі подання матеріалу та презентації своїх здобутків, критеріях оцінки досягнень тощо. Тобто, одна й та сама за змістом діяльність може виконуватись на різній культурній основі [78, с. 81].

З позицій формування готовності до музично-інструментального полілога, включення відповідної музичної або викладацької діяльності у контекст певної культури за цим принципом забезпечується надійність

критеріїв оцінки продуктивності та правильності дій, культура поєднує педагога-музиканта в його діяльності з колегами, історично-віртуальною або наявною співдружністю, наближаючи один до одного різних осіб відповідної галузі, музикантів-виконавців, які утворюють професійну єдність, що мають якості культурно-освітньої цілісності. У межах такої педагогічної співдружності зберігається наступність діяльності, „формується історична пам'ять професії” [77]. У такий спосіб підтримується культурна сумісна діяльність, колегіальність, накопичується досвід загального музично-творчого прояву, чим можна поділитись зі своїми вихованцями, які розвиватимуть у наступній власній діяльності набуті способи та методи музично-комунікативного ансамблевого полілога, музично-естетичні ідеї у майбутньому самостійному фаховому бутті.

Принцип *нормовідповідності* відбиває соціальну, професійну або особистісну необхідність збереження викладацької діяльності у межах дозволеного. Наприклад, у вищій педагогічній школі певної держави є система традицій педагогічних взаємовідносин, у методичній системі окремого педагога проявляються прийоми притаманні саме йому, у нашому випадку, музично-виконавські творчі та духовні запити та заходи. Цей принцип спрацьовує і в регламенті організації навчального процесу, який може здійснюватись за індивідуальним планом конкретного педагога-музиканта, відповідно до його особистих або колективних музично-естетичних потреб, запитів, інтересів тощо.

Низка *педагогічних принципів* стосується розкриття і набуття студентами готовності до музично-інструментального полілога й сформульована з позицій сучасного педагогічного мислення. Серед них : „довершення навчальної дії виховною у педагогічному впливі”, „урізноманітнення видів і форм діяльності студентів та учнів у організації педагогічної взаємодії”, „залежності розвитку особистісних якостей від створення педагогічних ситуацій”, „емоційної насиченості

навчально-виховного процесу”, який є дієвим за рахунок позитивного емоційного фону; „спонування до творчого самовираження” [151, с. 92].

В умовах сучасної освітньої системи, у виокремлених для нашого дослідження – *гуманістичній, культуротворчій, критично-креативній, комунікативній, індивідуально-зорієнтованій* парадигмах, обґрунтовані і відповідні **специфічні принципи** музично-освітньої та творчо-виконавської діяльності студентів, що передбачають успішне дидактичне забезпечення їх готовності до музично-інструментального полілога.

Провідним принципом згідно нашого дослідження ми вважаємо принцип **діалогічності**. Підпорядкованими принципами, визначеними для нашої роботи, є : **когнітивно-емоційної єдності; варіативності; аксіологічності; урахування індивідуальних особливостей; колегіальності та співробітництва; емпатійної зацікавленості.**

Так, розглядаючи кожний із цих принципів окремо, зазначимо, що визначений нами як принцип **когнітивно-емоційної єдності** для формування готовності до музично-інструментального полілога, є традиційно усталеним у музично-педагогічних дослідженнях.

Діалогічність (та *полілог як розширена його музично-освітня та виконавська сутність*, курсив наш. – Ч. Ц.) співвідноситься зі міжособистісними відносинами у процесі музично-інструментального полілога на рівні слухової емпатії представників різних культур. На думку Ю. Жукова, критична рефлексія особливо важлива для отримання позитивних зрушень у внутрішніх трансформаціях особи [53, с. 14]. Для когнітивно-емоційної сфери особистості, яка формується, «рефлексія та саморефлексія мають велике значення, оскільки їх успішне застосування розсуває смислові обрії та призводить до формування нових особистісно-смислових перспектив» [138, с. 395]. У цілому автори констатують, що діалогічність забезпечує емоційну підтримку тих, хто навчається, створення комфортного емоційного стану до комунікативної складової музично-освітнього середовища [там само, с. 395].

Наступний принцип – **варіативність** – „зумовлена необхідністю знаходження найдоцільніших засобів навчання, пошуку найкоротшого шляху до кінцевої мети” [119, с. 3]. Про змістовне навантаження цього принципу можна зауважити таке. Зміст навчання, формування необхідних умінь і навичок, орієнтирів на професійну діяльність залишаються інваріантними, тому застосовуючи цей принцип, необхідно враховувати, що „варіативними можуть бути „підходи, конкретні шляхи досягнення мети, методична „інструментовка” [119, с. 3]. Творча взаємодія викладача і студента, як принципове положення, має бути організованим процесом спілкування між її суб’єктами і відбуватись лише на високому рівні музичної майстерності. У результаті цього відбувається пізнання, засвоєння та створення суспільно значущого мистецького досвіду [119, с. 3].

Принцип **аксіологічності** (цінність : полікультурних взаємин та досягнень, музичного професіоналізму виконавців різних світових музичних шкіл, унікальності колег та партнерів з музично-інструментального полілога). Доцільно нагадати, що у діалоговій (та полілоговій) взаємодії виникає й конкретизується багатомірний особистісний зміст. «Змістоутворювання отримує статус духовно-моральних орієнтирів людини. Так виникає аксіологічний смисл діалога, який забезпечує реалізацію духовних цілей», цінностей та ін. [138, с. 394]. Аксіологічність духовності розкривається і в тому, що «життєздатність та ефективність педагогіки в процесі трансляції знання та формування особистості людини залежить від бачення вчителем духовних цілей освіти та від уміння організувати діалогічну ситуацію у спілкуванні вчителя та учня» [54, с. 21].

Принцип **урахування індивідуальних особливостей** передбачає підпорядкування методів, прийомів навчання розвитку творчої індивідуальності кожного студента [118, с. 5]. Цей принцип є традиційним та обов’язково вживаним у музичній педагогіці з часів її заснування, оскільки є основним принцип, за яким можливе музичне навчання та розвиток, опанування будь-якого музичного інструмента або отримання музичної

освіти у різних музичних галузях (теорія музики, вокал, хорове диригування тощо). Оскільки принцип урахування індивідуальних особливостей залишається аксіоматичним для музичної педагогіки, він не потребує, на наш погляд, широкого описання повторення у відповідних дисертаційних дослідженнях, тому ми свідомо обмежуємо обсяг його розгляду.

Одним із важливих специфічних напрямків теорії педагогіки є педагогіка співробітництва. У своєму дослідженні ми розглядаємо принципи співробітництва та колегіальності у єдності, оскільки йдеться про полілог у деяких напрямках, музично-виконавському та музично-педагогічному, тобто відбувається полілог між викладачами, викладачів зі студентами, між студентами у музично-навчальній та музично-виконавській діяльності. Грунтуючись на цій концепції ми виокремлюємо принцип **співробітництва** в процесі навчальної взаємодії педагога та студентів, а також їх можливої творчої виконавської взаємодії під час спільного виконання музичних творів, тобто в процесі здійснення музично-інструментального полілога. У змісті всіх дисциплін уможлиблюється застосування знань та практичного досвіду студентів з вивчення різного музичного матеріалу (музична історія, вітчизняна та зарубіжна музична література, художнє мистецтво та інше).

У сучасних умовах панування новітніх технологій навчальної взаємодії суб'єктів освіти (наприклад, дистанційного навчання, використання інформації з Інтернет мережі тощо) залишається актуальною система педагогічного спілкування того, хто навчає, із тим, кого навчають, яка має будуватись на принципах гуманізму, творчого підходу до становлення особистості кожного, т. б. актуальною залишається педагогіка співробітництва, особливо у процесі міждисциплінарної навчальної взаємодії. Посилюється актуальність даної проблеми в системі художньо-естетичної, у т. ч. музичної освіти, оскільки це торкається специфіки різних предметів, їх множинності та ускладнюється за рахунок індивідуальних потреб особистісних поглядів педагогів кожного навчальної дисципліни, необхідності вирішення ними задач свого предмету та досягнення їх власних

специфічних цілей у досягненні навчальної та творчої мети [85].

Ми спираємось на теоретичні висновки стосовно даної проблеми педагогіки співробітництва на досвід сталих учителів (Ш. Амонашвілі, І. Волков, Є. Іл'їн, С. Лисенкова, В. Шаталов та ін.), які отримали суспільне визнання, та послуговуємось судженнями названих видатних педагогів та теоретичними і практичними досягненнями, які повною мірою можуть бути застосовані для педагогічного співробітництва будь-якого віку навчання (у тому числі і студентського).

Удосконалюючи власне розуміння педагогіки співробітництва ми відзначаємо існування вже розроблених оригінальних концепцій їх авторів стосовно навчання та виховання. Це є, перш за все, реальним підтвердженням можливого застосування їх ідей іншими педагогами, а також поширення ними власного творчого підходу до осіб, які розвиваються, і в той же час підтвердженням розкриття інтелектуально-творчого потенціалу студентів, які навчаються [85].

У результаті аналізу змісту педагогіки співробітництва ми спираємось на її основні теоретичні положення, які адаптуємо до проблем музично-інструментального полілога. Це такі :

- творче ставлення до взаємодії навчаючих педагогів та майбутніх викладачів, як базовому, смислоутворюючому елементу;
- створення відповідних педагогічних умов емоційного позитивного виявлення можливостей кожного учасника полілога та їх підпорядкування загальній полілогічній дії;
- розкриття потенційних можливостей студентів, які поставили перед собою складну мету та внутрішньо впевнені у власних силах;
- самоаналіз власної та спільної (полілогової) роботи індивідуально кожним майбутнім викладачем у складі колективу.

Розгляд та вивчення складніших музичних творів або вирішення різних естетичних проблем за допомогою різних творів мистецтва у нашому випадку стимулює розширення і музично-естетичного досвіду студентів,

сприяє, перш за все, придбання новітньої інформації, розширенню спектру емоційних почуттів на основі знань про музичне мистецтво інших країн, з урахуванням досвіду виконавської, художньо-естетичної сфери людської діяльності, взагалі про психо-фізіологічні можливості людини, як суб'єкта, який сприймає музику на слух для підвищення власного рівня загальної та музичної ерудиції.

Для нашого дослідження важливим є виявлення специфіки педагогіки співробітництва у процесі навчальної полілогової взаємодії, яка відрізняється не лише досвідом взаємодії учасників музично-інструментального полілога всередині, наприклад, конкретно духової групи музикантів, а й особистостей викладача та його підопічних. До того ж – визначається ще і : заємозбагаченням змісту різних культур (наприклад, європейської та східної), які використовують викладачі для навчання студентів (у нашому випадку вплив змісту музичних творів, які виконуються музикантами-інструменталістами різних національностей, різних національних шкіл); застосуванням методів гри на саксофоні музикантів, які навчалися у педагогів інших музичних шкіл; розумінням та урахуванням фізичної природи музики, специфіки її впливу на особистість як психо-фізіологічного та духовного єства тощо.

Крім того у навчанні мистецтву (музичне не є виключенням) природним є використання особливостей інтегративного принципу взаємопроникнення одних навчальних дисциплін у розкриття смислів інших та виникнення на цій основі нової інтегративної якості або смислу, що призводить до становлення нової самостійної одиниці по відношенню до тих складових, які інтегрувались у загальну сутність із певних складових (наприклад, музичне аранжування, де використовуються знання гармонії, композиції, теорії музики) як результату смислової інтеграції декількох музично-теоретичних дисциплін тощо.

Міжпредметні зв'язки є актуальним засобом комплексного підходу до навчання, що дозволяє створити для студентів уявний простір про системи

понять, універсальність деяких законів природи та комплексність у вирішенні складних наукових та життєвих проблем. Наприклад, знання історичних періодів та важливіших історичних подій розвитку культури мистецтв, тенденцій та особливостей цього процесу, які студенти отримали з занять із художньої культури, стануть у пригоді глибокого розуміння та емоційного відчуття художньої творчості (музичної у тому числі), авторського усвідомлення ціннісних орієнтирів творців мистецьких шедеврів, а також розуміння способів їх виконання, особливо стосовно емпатійно витриманого полілогового спілкування «на музичній моделі».

Необхідною дидактичною складовою ми вважаємо і наявність особливостей навчально-виховного впливу, міждисциплінарних зв'язків, як важливих компонентів визначення можливостей інформаційного осмислення цілісного сприйняття світу у сучасних педагогічних умовах, а також відображення у змісті кожної навчальної дисципліни і загалом у навчальній діяльності студентів продуктів міжпредметної інтеграції.

Ми зупиняємось на інтеграційних характеристиках, до яких відноситься міжпредметні зв'язки, оскільки неоднорідність полілога народжує неоднорідність суб'єктних, дисциплінарних тощо зв'язків, що мають місце у дослідженні.

У теорії педагогіки розглядаються різні види **міжпредметних зв'язків**. Для осмислення діяльності викладача будь-якого музичного інструмента (саксофона) можна виділити такі з міжпредметних зв'язків, які підвищують рівень науковості та ефективності навчання, а саме : фактологічні зв'язки, що забезпечуються поміж навчальними дисциплінами на рівні фактів; понятійні зв'язки, спрямовані на формування загальних для різних наукових напрямів споріднених понять; теоретичні зв'язки – системи наукових знань у визначеній предметній області [85].

Ми розглядаємо міжпредметні зв'язки як спосіб розкриття у змісті навчальних дисциплін тенденцій розвитку науки, які виникають під впливом процесів інтеграції, гуманізації, соціалізації. Вивчення, наприклад, значних

образотворчих шедеврів часто залежить від знайомлення з найважливішими історичними подіями, що дає можливість глибше та емоційно більш наповнено сприймати їх художню цінність та естетичну привабливість. Це стосується і шедеврів музичного мистецтва, усвідомлення життєвої та естетичної позиції їх авторів, дозволяє засвоїти смисл важливіших для історії культури будь-якого народу подій протягом декількох років та у межах понять у один історичний період у циклі (комплексі) дисциплін, що вивчаються. Указані міждисциплінарні зв'язки безпосередньо впливають і на підвищення рівня науковості у формуванні світовідношення студентів та дозволяє у процесі навчальної та творчо-виконавської практики безпосередньо засвоювати полізмістовність, поліструктурність, полідієвість, полівідношення у людській діяльності, музично-інструментальній, та інші смислові наповнення змісту полілога.

Міждисциплінарні зв'язки залишаються актуальним способом комплексного підходу до навчання молоді. Ці принципові теоретичні висновки народжують, на наш погляд, інше специфічне явище, яке потребує окремого осмислення. Тому ми вбачаємо однією з наших задач виявлення витоків походження теоретичного змісту поняття «колегіальність» як специфічної якості та результату діяльності викладачів, усвідомлення її теоретичної узагальненості з генетичними дидактичними похідними поняттями та існування власне колегіального смислу.

У змісті цього поняття ми намагаємось доповнити існуючі грані дотику змісту різних навчальних дисциплін, які складають фахову сутність майбутнього викладача у їх сукупності, та мають власні особливі смисли згідно основам наукових понять кожної з дисциплін.

Принцип колегіальності у довідковій літературі розглядається як «принцип і метод управління, що здійснюється групою уповноважених осіб (колегією), кожна з яких несе персональну відповідальність за певну сферу діяльності» [111, с. 306]. Колегіальний процес (з лат. collegialis) – той, що здійснюється спільно, групою осіб (у нашому випадку групою викладачів).

До того ж, для нас важливим є те, що колегія – це є об'єднання осіб деяких конкретних професій. Це характерно для музично-педагогічної діяльності, об'єднанню викладачів різних дисциплін, тобто педагогів як представників одного спрямування навчальної діяльності, які мають на меті надання своїм подопічним міцних знань та досягнення ними необхідного рівня вихованості.

Не замінюючи сутності їх смислового наповнення, не втрачаючи специфіку їх наукового особливого змісту, т. б. продовжуючи традиційне уявлення про міжпредметні зв'язки, ми доповнюємо його усвідомленням особливої взаємодії викладчів, дотичних до формування студентів як майбутніх викладачів різних музичних спеціальностей, доповнюючи теорію педагогіки співробітництва такою якістю, як колегіальність, у їх роботі у вищому педагогічному закладі, розуміючи під цим – уміння творчо співпрацювати викладачам дисциплін різних наукових спрямувань (викладачам історії та теорії музичного мистецтва, музичної літератури, художньої культури, конкретних методик навчання гри на різних музичних інструментах тощо). Таким чином відбувається полілогічність сприйняття змісту, доповнення змісту дисциплін знаннями та чуттєво-емоційним досвідом студентів, що виникають від сприйняття дотичної інформації, яка не суперечить основним канонам кожної навчальної дисципліни, передбачаючи творчу участь усіх учасників навчального полілога у становленні та освіті фахівців з паралельним створенням умов глибокої поваги, визнання специфічного змісту кожної дисципліни, її незамінності у комплексі навчальних дисциплін, що вивчається в вищій школі, та поважаючи особистість кожного викладача як її носія.

Таким чином, у процесі міжпредметної взаємодії специфічною професійною якістю викладача, у тому числі музичного мистецтва, необхідною для успішної роботи, є *колегіальність*, що розкриває та стверджує основні ідеї гуманізму та творчого підходу в системі суб'єкт-суб'єктних відношень, характерних педагогіці співробітництва, а також такої, що допомагає через взаємну повагу викладачів до змісту кожної навчальної

дисципліни та один до одного як до особистості, запобігти зайвої обмеженості кожної з дисциплін, сприяти виникненню в умовах взаємного збагачення смислами предметів різних наукових спрямувань цілісного сприйняття майбутніми викладачами картини світу.

Таким чином, ми подаємо своє бачення проблеми, що вказує на специфіку педагогіки співробітництва в процесі міжпредметної навчальної взаємодії в роботі викладача-музиканта з викладачами всіх дотичних музичних дисциплін в умовах навчання в ВОЗ. Цим пояснюється необхідність широко застосовувати педагогіку співробітництва викладачами дисциплін різних наукових спрямувань, що у свою чергу обумовлює пошук різних нетипових методів навчання при опануванні музичного мистецтва, застосування музичних засобів розвитку чуттєво-емоційних реакцій студентів у змісті інших дисциплін та полілогічної взаємодії під час творення музичних образів у колективному музикуванні. Йдучи цим шляхом можливе спонукання майбутніх викладачів до творчої активності у набутті знань та їх практичного застосування у творчо-виконавській та життєвій практиці.

Ми застосовуємо принцип *емпатійної зацікавленості*, оскільки відчуття один одного у музично-педагогічному спілкуванні, колегіальність (навчальна або виконавська) є довершеною у спільних діях лише за умов взаємопорозуміння та взаємодії. Емпатійна зацікавленість полягає не лише в умінні «читати» настрій учасника полілога як особистості, а ще й довіряти музично-слуховим уявленням один одного, взаємно рефлексувати в процесі спілкування «на музичній моделі» (як музикантів в колективному виконавстві, як учасників освітнього процесу в діалозі або полілозі викладача та студентів). Ця емпатійна зацікавленість розглядається нами у двох узагальнюючих аспектах. По-перше, це прояв відвертої зацікавленості в опануванні саксофоністами, учасниками полілогової музично-виконавської взаємодії, полікультурним надбаннями, без якої (зацікавленості) полікультурність як зміст полілога музикантів унеможлиблюється. По-друге, музично-слухова емпатія передбачає зацікавленість у музично-виконавській

колегіальності та співробітництві й мізично-технічній вправності саксофоністів.

Для досягнення основної мети дослідження, створення методики готовності майбутнього викладача до музично-інструментального полілога, необхідно створити відповідні **педагогічні умови**. Серед таких умов ми пропонуємо :

1. Збагачення спектру знаннєвих процесів (застосування міжпредметних понять та категорій стосовно психологічних і музичних смислів на основі отримання необхідних знань, підключення мисленнєвих процесів під час слухання непрограмної музики, спонукання студентського колективного прослуховування для отримання музичних вражень тощо).

2. Заохочення свободи вибору (у створенні продуктів творчості, підтримка самостійних ініціативних рішень студентів та їх практичного втілення у полілоговій музично-інструментальній взаємодії).

3. Створення ситуацій співробітництва суб'єктів творчої діяльності (обмін інформаційними ресурсами, у тому числі Інтернет мережі, відчутими образно-емоційними станами, музичними презентаціями тощо).

4. Спонукання широкого знайомства та застосування шедеврів музичного мистецтва різних країн (кращих надбань у їх освітніх системах та методиках окремих викладачів; прикладів виконавської майстерності духових колективів і окремих саксофоністів тощо).

5. Розширення видів творчої діяльності (оркестрова та ансамблева гра у концертному форматі, академічних виступах, репетиційній роботі тощо).

Музично-інструментальний полілог є, з одного боку – результатом полікультурного освітнього процесу, в якому у нашому випадку активну участь приймають музиканти з України та Китаю.

З другого боку – усвідомлений шлях музикантів різних національностей до завершення задуманих музично-виконавських планів, творчих проектів, який проявляється у розкритті потенційних можливостей під час виконавської та навчальної діяльності, що спонукається

вмотивованими цілями, які мають ціннісне значення для кожного учасника полілога у індивідуально-особистісному сенсі.

З третього боку – музично-інструментальний полілог – професійне спілкування «на музичній моделі» учасників полілога зсередини однієї групи, їх відрефлексований ансамблево-слуховий контроль над кінцевим



Рис. 2.1. Схема методологічних засад музично-інструментального полілога майбутнього викладача гри на саксофоні

результатом участі цієї групи у великому оркестровому колективі, яким є симфонічний оркестр.

З четвертого боку – полілог учасників музично-інструментальної взаємодії пов'язаний безпосередньо із навчальним процесом, в якому

викладач-музикант (у нашому дослідженні – саксофоніст) уособлює в собі професійні якості, пов'язані зі грою на саксофоні (соло, в ансамблі, в оркестрі), та педагога, здатного передавати свої музично-професійні надбання та зробити процес викладання навчально-комунікативним полілогом з урахуванням індивідуально-особистісних якостей студента, унікальності майбутнього викладача гри на саксофоні.

Таким чином, з'ясувавши засадничі наукові положення стосовно педагогічних парадигм, теоретичних напрямів, принципів, педагогічних умов, обґрунтувавши їх значення для функціонування музично-інструментального полілога можна було визначити компоненту структуру цього феномена та теоретичні засади формування готовності майбутніх викладачів музичного мистецтва у процесі навчання гри на саксофоні.

Висновки до другого розділу

Для винайдення науково-теретичних основ створення теоретичної моделі формування готовності до музично-інструментального полілога доцільно використовувати контекст прагматичної (технологічної), культурологічної, особистісної (в контексті музично-інструментального полілога), рефлексивної (у контексті музично-виконавської комунікації) та інших педагогічних парадигм. Проективно-естетична парадигма освіти, з огляду на розуміння проективності як онтологічної якості культури, передбачає усвідомлення незапрограмованого культурно-історичного процесу та імовірність соціальних проектів, пов'язаних із музично-інструментальним полілогом. Узагальнюючи сучасні освітні *парадигми* ми застосовуємо у своєму дослідженні гуманістичну, культуротворчу, критично-креативну, комунікативну та індивідуально-зорієнтовану парадигми.

З позицій означених освітніх парадигм, завдяки їх взаємодоповнюваності досягається комплексне розкриття різних аспектів формування музично-інструментального полілога, на яких базуються проективно-естетичний та гуманістично-феноменологічний варіанти освіти.

Грунтуючись на визначених педагогічних парадигмах, їх основних

функціях та змістовій ємкості, визначено основні *науково-теоретичні підходи* щодо формування готовності майбутніх викладачів гри на саксофоні до музично-інструментального полілога : *історико-культурний* (полілог культур, інтернаціональний музично-інструментальний колектив саксофоністів), *особистісно-комунікативний* (колегіальність, співробітництво, емпатійно-рефлексивний, психо-фізіологічної відповідності); *когнітивно-емоційний* (емпатійний полілог, особистісна та слухова рефлексія), *полідіяльнісний* (музично-педагогічний, навчальний та виконавський полілог).

Встановлено, що в умовах сучасної фази культури цивілізації реалізуються і принципи управління системами освіти з метою задоволення її відповідних потреб задля стійкого культурно-цивілізованого розвитку всіх народів.

Провідним для нашого дослідження встановлено *принцип культуровідповідності*, який має відповідати культурі музично-творчої діяльності, не виключаючи національно-традиційних характеристик освітніх систем різних країн. Тобто культура стає своєрідною проекцією діяльності студента як цілеспрямованого активного суб'єкта полілогової взаємодії. До того ж виокремлені такі два загальнопедагогічних принципи *людиновідповідності* та *нормовідповідності*.

В умовах сучасної освітньої системи, у виокремлених для нашого дослідження – *гуманістичній, культуротворчій, критично-креативній, комунікативній, індивідуально-зорієнтованій парадигмах*, обґрунтовані і відповідні **специфічні принципи** музично-освітньої та творчо-виконавської діяльності студентів, що передбачають успішне дидактичне забезпечення їх готовності до музично-інструментального полілога : *когнітивно-емоційний, варіативності; - аксіологічності; - врахування індивідуальних особливостей; - колегіальності; - співробітництва, - емпатійної довершеності*.

Серед доцільних педагогічних умов нами визначено : 1. Збагачення спектру знаннєвих процесів (застосування міжпредметних понять та

категорій стосовно психологічних і музичних смислів на основі отримання необхідних знань, підключення мисленнєвих процесів під час слухання непрограмної музики, спонукання студентського колективного прослуховування для отримання музичних вражень тощо). 2. Розширення видів творчої діяльності (оркестрова та ансамблева гра у концертному форматі, академічних виступах, репетиційній роботі тощо). 3. Створення ситуацій співробітництва суб'єктів творчої діяльності (обмін інформаційними ресурсами, у тому числі Інтернет мережі, відчутими образно-емоційними станами, музичними презентаціями тощо). 4. Заохочення свободи вибору у створенні продуктів творчості, підтримка самостійних ініціативних рішень студентів та їх практичного втілення у полілоговій музично-інструментальній взаємодії. 5. Спонукання широкого ознайомлення та застосування шедеврів музичного мистецтва різних країн; кращих надбань у їх освітніх системах та методиках окремих викладачів; прикладів виконавської майстерності духових колективів і окремих саксофоністів тощо.

Обрунтування теоретичних та методологічних засад дослідження зумовило розкриття змісту полікомпонентної структури, в якій було виокремлено такі **чотири** компоненти : 1. *Мотиваційно-усвідомлений*. 2. *Діяльнісно-смисловий* 3. *Методико-технологічний*. 4. *Комунікативно-виконавський*. Встановлено їх функціональну взаємообумовленість у створенні цілісності музично-інструментального полілога.

Основні результати дослідження висвітлені у таких авторських публікаціях : [191, 193, 194, 194].

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ГРИ НА САКСОФОНІ ДО МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ПОЛІЛОГА

3. 1. Діагностика стану сформованості готовності до музично-інструментального полілога майбутніх викладачів гри на саксофоні

Діагностичний етап дослідження було організовано у режимі пропедевтики, попереднього вивчення стану проблеми, що пов'язана безпосередньо із з'ясуванням здібностей учасників експериментальної роботи до музично-інструментального полілога. Експеримент проводився 2013 року по 2015 рік. На пропедевтичному етапі брали участь студенти старших курсів і магістри вищих педагогічних навчальних закладів та магістри консерваторій, оскільки ї навчальні плани стосовно опанування саксофону ідентичні.

Готовність до музично-інструментального полілога майбутніх викладачів музичного мистецтва (саксофоністів) безпосередньо пов'язана із розумінням поняття ансамблевої гри, що абсолютизує наявність відповідних здібностей.

Ансамблева гра як вид музично-інструментальної діяльності, є специфічно музичне явище, оскільки передбачає одночасне виконання музичних творів (у нашому випадку музично-інструментальних, оркестрових) декількома учасниками ансамблю одночасно, що в широкому розумінні музично-інструментального полілога означає забезпечення гри в одному темпі, в одному характері, тому може бути пропедевтичним етапом діагностики стану нашої проблеми. Однак, музично-інструментальний полілог не обмежується лише слаженною грою. Ми розуміємо такий музично-інструментальний полілог ширше, тобто як такий процес, що

об'єднує ще і емпатійно-рефлексивні уміння, колегіальність, співробітництво у репетиційній та методичній роботі тощо (детальніше див. розділ 2). Тому і характеристики компонентної структури будуть спеціально досліджуватись у процесі спеціально організованого педагогічного спостереження.

Натомість пропедевтична діагностика умінь та навичок ансамблевої гри музикантів-інструменталістів дає можливість з'ясувати стан досліджуваної проблеми і отримати перші достовірні дані.

Діагностування з метою аналізу попереднього досвіду та констатації рівня сформованості навичок ансамблевого музикування у студентів (у цілому і в окремих його компонентах) було здійснено у 2013 р. на протязі другого семестру. В ньому взяли участь студенти різних музичних спеціальностей НПУ імені М.П. Драгоманова, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Кіровоградського ДПУ імені Володимира Винниченка, Національної музичної академії імені П.І. Чайковського та Хенанського педагогічного університету. Можливість залучення майбутніх викладачів музичного мистецтва різних музичних спеціальностей дозволяє специфіка їх спеціально-музичної підготовки, оскільки в навчальних планах є дисципліна з ансамблевої або оркестрової підготовки. Загалом у всіх видах діагностичних заходів взяли участь 287 студентів.

Робота з виявлення у студентів умінь та навичок спільного музикування проводилася на протязі серії занять з оркестрового, ансамблевого навчання за навчальним планом, на яких ставились відповідні завдання, дозовані опитування (інтерв'ю). Ці завдання були уведені в хід того чи іншого заняття, доповнюючи його зміст, відповідно темі уроку, що дало нам можливість створити невимушені обставини для студентів і не порушувати звичайний навчальний процес.

Для вимірювання якості досягнення готовності до музично-інструментального полілога майбутніх викладачів саксофоністів необхідно було розробити відповідні **критерії** та їх показники. До нашої компонентної

структури ми застосували такий критеріальний апарат. Нагадаємо: **мотиваційно-усвідомлений** (компонент наскрізного значення, наявність якого формує особистісне ставлення кожного з учасників музично-інструментального полілога до власної діяльності у співпраці колег-музикантів); **діяльнісно-смісловий** компонент (полілог культур; полілог музикантів колективу виконавців різних національностей, шкіл; музично-слуховий полілог, довершена емпатійність зсередини духової групи саксофоністів (у оркестрі, ансамблі), музично-педагогічний полілог суб'єктів навчання; **методико-технологічний** компонент (розкриває спеціально-музичні технології, спеціальні методики, за допомогою яких доцільно винаходити спеціально саксофонні звучання, темброво-акустичні характеристики, музично-слухову рефлексію, довершену емпатію тощо); **комунікативно-виконавський** компонент (має результуюче значення для колективу виконавців, які беруть участь в ансамблевому спілкуванні на «музичній моделі», здійснюють в умовах концертних виступів музично-інструментальний полілог).

Так, **мотиваційно-усвідомлений** компонент вимірюватиметься за допомогою таких **критеріїв** : **1) особистісна зацікавленість**, який відображатиме *показник* : *міра бажання участі у музично-творчій діяльності* кожного саксофоніста з урахуванням його потреби у спілкуванні «на музичній моделі», виконанні в полілозі різних музично-культурних шедеврів, та **2) скерованість на музично-інструментальний полілог**, що дозволить виявити усвідомлення мотивів щодо бажання включатись у музично-творчу діяльність у різних її проявах (грати на музичних інструментах в ансамблі, оркестрі тощо, навчати цьому своїх учнів для здійснення злагодженої виконавської діяльності з урахуванням культурних вподобань різних учасників музично-інструментального полілога) відповідно за таким *показником*: *міра потреби взаєморозуміння музикантів різних культур*.

Діяльнісно-смісловий компонент вимірюватиметься за допомогою

таких **критеріїв**, які відображатимуть якість та широту ерудиції майбутніх викладачів гри на саксофоні, повагу до всіх учасників полілога, прояв музично-слухової уваги у музично-виконавській діяльності студентів та їх готовність до сприймання один одного, досягнень різних культур та демонстрація власних музично-фахових досягнень: **1) прояв загальної ерудиції** з показником : *обсяг загальнокультурних знань та обміну ними* (теоретичних щодо музичної культури та інших понять стосовно характеристик світових музичних шедеврів, досвіду виконаних у музичному полілозі творів та відповідна поінформованість учасників музично-інструментального полілога); **2) потреба емпатійної рефлексії** з показником : *міра довершеності емпатії в ансамблевій узгодженості*; **3) потреба музично-слухової рефлексії** з показником : *якість музично-слухової рефлексивної включеності у процесі музичного полілога*; **4) результат творчих дій** з показником: – *міра володіння власним інструментом*.

Методико-технологічний компонент. В його змісті мало основне значення отримання уявлення про правильність відповіді, якість визначення змісту понять та відповідна глибина відповіді, загальний рівень ерудиції, зацікавленість саксофоністів у ансамблевому музикуванні, бажання здійснення цієї діяльності, якість володіння своїм музичним інструментом.

До сформованості цього компоненту, узагальненого за змістом та професійно досконалого для нашого дослідження, застосовано критерій **наявності методико-технологічної компетентності** з показниками якості: *якість знань з методико-технологічних прийомів гри на саксофоні; ступінь застосування музично-слухової рефлексії; міра практичного застосування досвіду музично-інструментального полілога; рівень досконалості виконавської підготовки саксофоніста*.

Комунікативно-виконавський компонент вимірюватиметься за допомогою **критеріїв**: **1) прояв антиципації** (якій відображатиме якість передбачення музичних переживань та виконавських дій суб'єктів музично-інструментального полілога) і відповідно буде відображено таким

показником : міра довершеності музично-виконавської емпатії; та 2) *потреба у колективній виконавській праці* з показниками : ступінь прояву толерантності у співпраці та колегіальність у музичному полілозі; міра активності у колективній виконавській діяльності суб'єктів навчально-виконавської взаємодії.

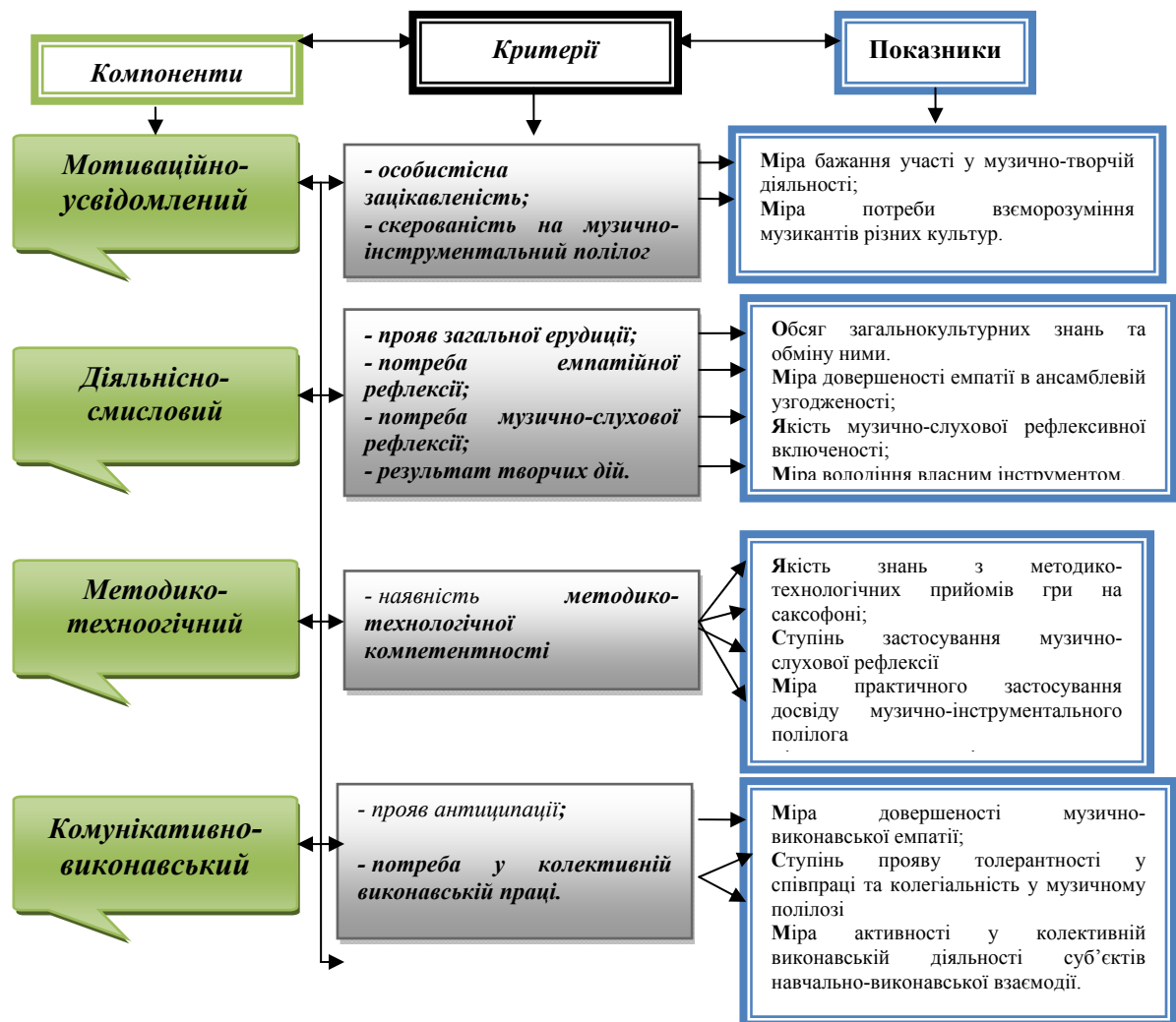


Рис. 3.1. Співвідношення компонентів готовності до музично-інструментального полілога з критеріями оцінки та їх показниками

Виявлення стану сформованості навичок ансамблевого музикування у студентів (констатуючий експеримент) було зорієнтовано з урахуванням матеріалу діючої програми, а також програмного матеріалу, який застосовувався з інших дисциплін гуманітарного циклу і дав можливість проведення інтегрованих занять.

На протязі констатувального експерименту застосовані наступні **методи**: емпіричні – усне та письмове опитування, інтерв'ювання, бесіди, тестування, спеціально організоване педагогічне спостереження; аналітичні – аналіз вступних документів абітурієнтів, аналіз досвіду фахової підготовки студентів, майбутніх учасників ансамблю духових інструментів, узагальнення виявлених якісних та кількісних елементів дослідження, ранжування за отриманими даними. Функцію компетентних суддів виконували: викладачі музичного інструменту (духових інструментів), педагоги сольфеджіо, керівник експериментальної роботи, застосовувалось самооцінювання студентами-учасниками експерименту. До констатувального експерименту було частково залучено магістрів-практикантів інших музичних спеціальностей, які володіють фаховими ансамблевими навичками.

Педагогічні спостереження велися з використанням розроблених попередньо критеріїв для оцінки сформованості відповідних складових досліджуваного феномена. Для розподілу студентів за ефективністю досягнутих результатів було встановлено три рівні сформованості означеного феномену (високий, середній та низький). Відповідно до визначених рівнів, створена шкала оцінювання, в якій на високий рівень попадали студенти, які у ході завдань отримували по 4-5 балів за кожне виконане завдання; на середній рівень – ті, хто отримували 2-3 бали; а на низький – ті, хто отримували 1-0 балів.

Насамперед, першим кроком, ми визначили опитуваних студентів за рівнем їх освіти для створення відповідної методико-технологічного проекту. В процесі анкетування були задані питання стосовно рівня освіти респондентів.

У процесі вивчення вступних документів абітурієнтів було з'ясовано якість довузівської музичної освіти опитуваних студентів. У ході експерименту з'ясовано, що до вступу у ВОЗ майбутні студенти мали неповну середню та повну середню музично-спеціальну освіту, що складає відповідно 54,8 % і 45,2 %. Частина абітурієнтів вступили до музичних

освітніх закладів після 9 класу загальноосвітньої школи, або після навчання на молодших курсах музичних училищ та коледжів, тому мали неповну середню спеціальну освіту. Натомість відмітимо, що початкову музичну освіту отримали всі учасники експерименту. Розподіл опитуваних за якістю музичної освіти показав, що всі опитувані (100 відсотків респондентів) отримали музичну освіту на базі музичної школи.

Для визначення музичних здібностей спочатку було з'ясовано рівень спеціальної музичної освіти опитуваних студентів, які вступили до педагогічного університету.

Таблиця 3.1

Розподіл респондентів за рівнем музичної освіти

Кількість студентів	Неповна середня	%	Повна середня	%	Середня спеціальна	%	Незакінчена вища	%	Вища	%
144	0	0	0	0	114 ос.	79,17	30 ос.	20,83	0	0

Із таблиці 3.1. можна дізнатись, що майже всі опитувані вступили у вищу педагогічну школу після середнього спеціального музичного закладу, і майже п'ята частина респондентів має незакінчену вищу освіту. У результаті додатково проведеного інтерв'ювання було встановлено, що всі респонденти мають музичну освіту, яка підтверджена продемонстрованою документацією з наявними оцінками. Цей захід необхідно було застосувати для того, щоб провести пропедевтичну діагностику, пов'язану із наявністю музичних здібностей учасників експерименту, які братимуть участь у ансамблевій полілоговій взаємодії у різних видах діяльності.

Наступним кроком діагностичних заходів було з'ясування через відповіді на питання анкети потрібних нам даних про наявність у респондентів необхідних понять та відповідних навичок стосовно ансамблевої гри (як провідної складової музично-інструментального полілога).

Наведемо наше розуміння навичок ансамблевої взаємодії музикантів (у нашому випадку виконавців на духових інструментах, саксофоністів), якими

ми вважаємо вільні, автоматично виконувані музично-фахові дії виконавців, які відображають образно-художні особливості музичних творів та відрізняються бездоганним злагодженим звучанням усіх учасників ансамблю в єдиному темпі та характері, контрольованих слухом малих або великих епізодів музичних творів.

Для цього були проаналізовані відповіді на узагальнені запитання компактної анкети, яка розроблена у ході дослідження.

Компактна анкета

1. Як ви розумієте поняття «музичний ансамбль»?
2. Якими професійними якостями та навичками повинен володіти ансамбліст?
3. Які музичні уміння повинен мати ансамбліст?
4. Як Ви розумієте поняття «сценічна культура ансамбліста»?

У процесі анкетування на запитання «Як ви розумієте поняття «музичний ансамбль»? відповіді опитуваних розділились таким чином. Це відображено на таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Узагальнені відповіді респондентів щодо характеристики поняття «музичний ансамбль»

№ п/п	Характеристика сутності поняття «ансамбль» (провідна музично-інструментальна складова полілога)	Кількість відповідей	% (відсоткове відношення)
1	Колектив, що складається з декількох учасників (більше двох), який виконує музику	87	60,42
2	Група музикантів, які володіють грою на музичних інструментах	42	29,16
3	Ансамбль саксофоністів	9	6,25
4	Не дали відповіді	6	4,17

Для отримання наступних характеристик щодо розуміння сутності ансамблевої взаємодії у музичному ансамблі в процесі анкетування на запитання «Як ви розумієте поняття «музичний ансамбль»? узагальнені нами відповіді опитуваних розподілились таким чином: 1) «колектив, що складається з 2 і більше учасників, який виконує музику» (60, 42 % відповідей); 2) «група музикантів, які володію грою на музичних інструментах» (29, 16 %); 3) та 4) не повністю нам дали відповіді загалом (10, 42 % респондентів).

Доповнюючи відповіді щодо сутності поняття та специфіки функціонування «музичного ансамблю» (у відкритих запитання анкети) респонденти дописували такі свої думки: «необхідна відповідальність, єдність»; це – своєрідне «поєднання душ»; це – супер», «коло однодумців».

Як свідчать результати щодо запитання про досвід гри в ансамблі, то в такій музичній діяльності (у ансамблевому музикуванні) у своїй музичного навчання брали участь майже всі (95, 75% респондентів), незначна частина осіб не брала участь у ансамблях (4, 25%).

Висновок такий : у освітньому закладі (музичній школі, училищі, коледжі) студенти грали в оркестрах, їх відсоток (хто не має зовсім досвід гри у ансамблі або оркестрі) малий, оцінюється нами як незначне виключення із загального стану фахової підготовки майбутніх викладачів.

На наступне запитання, яке було поставлене в усній бесіді з кожним респондентом: «Якими професійними якостями та навичками повинен володіти ансамбліст», жодний із респондентів не відповів повною мірою, всі студенти надали відповідь частково (ми свідомо дали деяку розбіжність у запитаннях щодо понять, таких як: якості та навички, керуючись нашим розумінням часткової обізнаності з їх змісту учасників експерименту). Тобто кожен респондент мав на увазі власне розуміння або вподобання, не усвідомлюючи ємкості, фахової значущості ансамблевого музикування.

Серед необхідних якостей та навичок були названі такі професійні

якості та уміння музиканта-ансамбліста: «музичний слух», «почуття ритму» та «володіння музичним інструментом» (по 100 % осіб); «любити музику, мати бажання, грати на саксофоні, бути відкритим» (77, 08 %); «музично-виконавське спілкування на «музичній моделі» (58, 33 %); «емпатійна та слухова рефлексія партнерів» (89, 58 % осіб); «імпрровізаційні вміння» (52, 8 %); «досконале володіння музичним інструментом, артистизм» (39, 58 %); «достатня музична підготовка (знання значного репертуару, уміння грати в ансамблі, наявність сценічної культури)» (37, 50 %).

Зауважимо, що загальна сума по всіх показниках не може дорівнювати ста відсоткам, оскільки по деяких положеннях одними і тими ж респондентами могли надаватись водночас декілька відповідей.

Наступним запитанням : «Які музичні вміння повинен мати ансамбліст?», ми хотіли з'ясувати, чи уявляє майбутній викладач музики всієї повноти фахового навантаження своєї музично-педагогічної діяльності стосовно уміння вести або здійснювати музично-інструментальний полілог. На жаль, жоден із респондентів не відповів повною мірою, всі студенти надали відповідь частково. Тобто кожен респондент мав на увазі власне розуміння, яке не зумів аргументувати.

На наступне запитання анкети «Як Ви розумієте поняття «сценічна культура ансамбліста?» чітко відповіли 117 студентів (81,25%). Не відповіли на запитання 27 осіб (18,75%). Серед відповідей переважали такі – «сценічно-красива, врівноважена поведінка на сцені», «уміння триматись на сцені, сценічна витримка», «зовнішній вигляд», «вести себе на сцені відповідно репертуару та концерту», «контактність у всіх відношеннях, контроль за ситуацією на сцені та у будь-який момент взяття ініціативи на себе», «імпрровізаційність на сцені», «бути самим собою», «повага до себе, керівника та людей, які тебе оточують», «вміння поводитись на сцені, слухаючи кожного учасника ансамблю, розкрити у виконанні все, що було задумано», вважають, що «сценічна культура ансамбліста» в основному

проявляється у поведінці на сцені. Середнє арифметичне кількості відповідей на всі складові запитання склало 37,50 %.

Таким чином, результати констатувального експерименту виявили недостатність розуміння студентами професійних якостей, точніше їх повноти, якими повинен володіти ансамбліст, недостатню орієнтацію у різновидах виконавських прийомів та способів розкриття музичного образу у спільній взаємодії. Аналіз експериментальних даних засвідчив, що студенти якщо і усвідомлюють необхідність прояву важливих навичок ансамблевого музикування, залишаються мало досвідченими в їх функціонуванні.

Наступним завданням відбувалося тестування (див. табл. 3.3.)

Таблиця 3.3.

Музично-професійні здібності та якості учасників (ансамблістів) як складові музично-інструментального полілога

№ п/п	Музично-професійні здібності та якості ансамбліста	Кількість відповідей	Відсоток (%)
1	Музичний слух	144	100
2	Почуття ритму	144	100
3	Володіння музичним інструментом	144	100
4	Емпатійна та музично-слухова рефлексія партнерів	129	89,58
5	Імпровізаційні вміння	75	52,08%
6	Досконале володіння музичним інструментом, артистизм	57	39,58%
7	Музично-виконавське спілкування «на музичній моделі»	84	58,33%
8	Любов до музики, наявність бажання грати на саксофоні, бути відкритим	111	77,08%
9	Професійна музична підготовка (знання значного репертуару, уміння грати в ансамблі, наявність сценічної культури)	54	37,50%

Як можна спостерігати з відповідей, наші респонденти обізнані у необхідних складових ансамблевої взаємодії, оскільки називають не лише необхідні музичні (слух, ритмічність, володіння інструментом) та особистісні (комунікабельність, відчуття музики, артистизм) якості, вони розуміються на необхідності застосовувати власні здобутки у здійсненні ансамблевого музикування, що дає підстави для впевненості, що наступна формувальна робота може бути ефективною. Майже всі респонденти давали доречні відповіді, додавали свої думки у відкритих запитаннях, розкриваючи деякі необхідні риси поведінки на сцені : «необхідність врівноваженої поведінки на сцені», «прояв поваги до членів колективу та керівника» та інші.

Таблиця 3.4.

Музично-професійні здібності та якості учасників (ансамблістів) як складові музично-інструментального полілога (за рейтингом)

№ п\п	Музично-професійні здібності та якості ансамбліста	Кількість відповідей	Відсоток (%)
1	Музичний слух	144	100
2	Почуття ритму	144	100
3	Володіння музичним інструментом	144	100
4	Емпатійна та музично-слухова рефлексія партнерів	129	89,58
5	Любов до музики, наявність бажання грати на саксофоні, бути відкритим	111	77,08%
6	Музично-виконавське спілкування «на муз-ій моделі»	84	58,33%
7	Імпровізаційні уміння	75	52,08%
8	Досконале володіння музичним інструментом, артистизм	57	39,58%
9	Професійна музична підготовка (знання значного репертуару, уміння грати в ансамблі, наявність сценічної культури)	54	37,50%

Із таблиці 3.4, яка організована за рейтингом, можна побачити, які пріоритети у студентів стосовно усвідомлення функціональної ролі кожного із наведених умінь полілогової взаємодії. Так, на перше місце протестовані учасники експерименту поставили в рівній мірі наявність музичного слуху, почуття ритму та володіння музичним інструментом (100 відсотків відповідей). Емпатійна та музично-слухова рефлексія партнерів, любов до музики, наявність бажання музикувати та бути відкритим у спілкуванні, тобто бажання брати участь у полілоговій взаємодії та бути відкритим у музично-виконавському спілкуванні, як необхідні, відмітили відповідно 89, 58 % та 77, 08 % учасників експерименту, викривши цим своє бачення як уміти демонструвати музично-слухову рефлексію, любов до музичного мистецтва, з бажанням ставитись до музично-інструментальної полілогової взаємодії.

Решта функціональних показників (музично-виконавське спілкування «на музичній моделі»; імпровізаційні уміння; досконале володіння музичним інструментом, артистизм; професійна музична підготовка (знання значного репертуару, уміння грати в ансамблі, наявність сценічної культури) розташувались у рейтинговій таблиці майже через однаковий інтервал (відповідно – 58,33 %; 52,08%; 39,58%; 37,50%). Ми пояснюємо це тим, що від перших п'яти позицій рейтингу вони відрізняються вдвічі менш усвідомленими нашими респондами, що дозволяє визначати майбутніх викладачів музичного мистецтва як таких, які не розуміють їх значущості музично-інструментального виконавського полілога, натомість вони визначились лише у своїх перевагах стосовно поставлених питань.

Такі відповіді у цілому нас влаштовують, але окрім такого змісту ми вкладаємо у поняття «сценічна культура» з огляду на нашу проблему ще і здатність до довершеної емпатії, уміння демонструвати музично-слухову емпатійну рефлексію, як необхідну складову музично-інструментального виконавського полілога.

Таким чином, результати цього етапу констатувального експерименту виявили недостатність усвідомленості студентами необхідних професійних якостей, бажаної низки компетентностей, якими повинен володіти ансамбліст, учасник музично-інструментального полілога, їх слабку орієнтацію у різновидах виконавських прийомів та способів розкриття у презентації музичних творів спільного художнього задуму для всіх учасників полілога, несвідомий вияв емпатійної рефлексії.

Аналіз отриманих експериментальних даних засвідчив, що студенти неправильно усвідомлюють необхідність прояву важливих навичок ансамблевого музикування. Додатково було запроваджено бесіди зі студентами та викладачами, які проводив експериментатор. Опитування викладачів дало можливість визначити найхарактерніші компоненти виконавської майстерності учасників музично-виконавського полілога (ансамблів), виявити недоліки в їх підготовці у процесі навчання.

Проведення діагностики виявило наявність підстав та доцільність створення методики формування навичок ансамблевої взаємодії студентів, які грають на духових інструментах, у тому числі – саксофонах.

Функціонування навичок ансамблевої взаємодії відбувається ефективніше за умов безпосереднього або опосередкованого впливу деяких видів музичної діяльності, серед яких було визначені необхідними : - читання нот з листа, що стимулює розвиток уваги, активізує музично-слухові уявлення та пов'язану з ним здатність до антиципації і формує навички вільної орієнтації в нотному тексті; - смисловий аналіз та запам'ятовування музичного матеріалу, що стимулює музичну пам'ять і формує навички вільної орієнтації в нотному тексті; - ознайомлення з партіями партнерів під час самостійної роботи, що сприяє процесам концентрації й розподілу уваги, активізації музичної пам'яті, складає основу музично-слухових уявлень та формує навички слухового контролю, виконавського ансамблю; - використання технічних засобів навчання (гра під оркестрову фонограму «мінус один»), що під час навчальної роботи може замінити партнерів, що

активізує виконавську увагу та музичну пам'ять партнерів, сприяє формуванню навичок слухового контролю та емпатійної рефлексії вчителя-музиканта; - психо-фізіологічне тренування, що активізує увагу й пам'ять студентів (зокрема темпову пам'ять), розвиває їх музично-ритмічне чуття і здатність до музично-слухових уявлень та формує навички виконавського ансамблю (темпо-ритмічна єдність та відповідність емоційних станів партнерів); - моделювання емоційних станів партнерів, що впливає на розвиток артистизму, емпатійної довершеності студентів та формує навички музично-виконавської взаємодії.

Наступний етап діагностики показав, що відбувається доцільне поглиблення вивчення особливостей саксофона як музичного інструмента пояснюється тим, що саксофон у наш час користується великою популярністю серед музикантів, які грають на духових інструментах. Навіть кларнетисти стали опановувати цей своєрідний за тембровими характеристиками інструмент. Ми пояснюємо це тим, що саксофон мобільний інструмент і використовується в академічних творах, джазовій музиці, інших музичних стилях. Користується попитом цей музичний інструмент і серед студентів, які навчаються у вищих педагогічних та музичних освітніх закладах в Україні та за її межами.

Тому, для надання додаткових історико-теоретичних відомостей майбутнім викладачам гри на саксофоні було розроблено модуль фактичного матеріалу історико-культурного змісту та методичні розробки щодо поглиблення знань із саксофонної музично-педагогічної, методичної та виконавської літератури.

У музично-педагогічній науці значне місце стали займати дослідження з різних проблем навчання гри на саксофоні. Багато авторів пов'язують свої праці із специфічними особливостями навчання гри на конкретному духовому інструменті та їх узагальненням (Г. Єремкін, В. Іванов, К. Мюльберг, Є. Носирєв, В. Сумеркін, Р. Терьохін, А. Усов та ін.).

Досліджувана проблема складна тим, що музична педагогіка

звернулась до сфери виконавства на духових інструментах нещодавно, тому не одержала детальної розробки. Серед авторів та дослідників теорії та методики гри на духових інструментах назовемо В. Апатського, М. Волкова, Б. Дикого, О. Плохотнюка, Ю. Усова та інших [5, 32, 46, 167, 134].

Є серед них такі роботи, що присвячені ансамблевому музикуванню на різних інструментах музикантів різного віку (Б. Жорняк, К. Завалко, ін.). Натомість важливість проблеми ансамблевої взаємодії музикантів-саксофоністів ще не отримали достатньої розробки, тому стали предметом нашої безпосередньої наукової уваги.

Наступним кроком поглиблення діагностики сформованості навичок ансамблевої взаємодії на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи було проведено аналіз попереднього досвіду та констатації рівня сформованості у студентів навичок ансамблевого музикування у цілому і в окремих його компонентах. В цьому експерименті взяли участь студенти музичних освітніх закладів України та Китаю. Робота з виявлення у них навичок спільного музикування проводилася на протязі серії занять гри на духовому інструменті, на яких ставились експериментальні завдання, дозовані опитування (усні та письмові). Завдання були введені в зміст того чи іншого заняття відповідно темі уроку. Це дало нам можливість створити невимушені обставини для студентів і не порушувати звичайний навчальний процес.

Для з'ясування сформованості навичок ансамблевої взаємодії ми розробили відповідний до наших завдань проект питань для усної бесіди, що дозволило діагностувати її складові, які безпосередньо впливають на його ефективність.

Наступним кроком ми вважали за доцільне з'ясувати рівень мотиваційної усвідомленості та практичної готовності майбутніх викладачів саксофону до прояву музично-слухової рефлексії під час різних видів ансамблево-оркестрової музичної діяльності. Наша мета – з'ясувати ступінь готовності кожного музиканта здійснювати музично-інструментальний

полілог в умовах відсутності диригента оркестру.

Практика діяльності професійних музичних колективів показує, що досвідчені музиканти можуть вправлятися із навіть концертним виконанням складних музичних творів без оруді диригента. Для з'ясування, наскільки майбутні викладачі готові до музично-інструментального полілога в частині його музично-емпатійної довершеності та проявляють активність застосування ними музично-слухової рефлексії. Під *музично-слуховою рефлексією* ми розуміємо *уміння виконувати музичні твори кожним саксофоністом в музичному колективі без пильнування диригентських жестів, якими він (диригент) управляє музичним звучанням оркестру*.

Для цього було проведено інтерв'ювання, з якого стало відомо, що 95,2 % всіх респондентів ніколи не замислювались над тим, що вони можуть виявляти високий рівень емпатії під час виконання складних музичних творів в оркестровому колективі. Майбутні викладачі висловлювали навіть здивування, що у такий спосіб вони можуть сприяти більш ефективному «злиттю» виконавців у музично-інструментальному полілозі. Лише 4,8 % респондентів вважають, що емпатійна довершеність музикантів одного музично-виконавського колективу має безпосередній позитивний вплив на створення «ідеального звучання» всього колективу музикантів.

З цього можна зробити висновок, що незважаючи на позитивний вплив створення необхідної музично-інструментальної полілогової взаємодії всіх музикантів, у тому числі групи саксофоністів, незначна їх кількість усвідомлює необхідність розвивати в собі професійну якість довершеної музично-слухової рефлексії та довершеної емпатії. Необхідність формування їх якості підсилюється тим, що виконання на будь-якому духовому інструменті, і на саксофоні, вимагає досконалої техніки звуковидобування, дихання та інших умінь, які потребують безпосередньої зорової уваги, що послаблює можливість слідкувати за жестами диригента.

На підставі розроблених критеріїв та їх показників встановлено якісні характеристики рівнів готовності студентів до музично-інструментального

полілога у ході занять зі саксофону.

Розвиток музично-емпатійної довершеності може стати додатковою складовою професійної компетентності саксофоніста, за допомогою якої може бути усвідомлено та поглиблено їх виконавську стабільність.

Укажемо результат діагностичного етапу. За середнім арифметичним кількісних показників по всіх визначених компонентах готовності майбутніх викладачів саксофона до музично-інструментального полілога за результатами діагностики на високому рівні сформованості опинилось 27, 8 % респондентів, на середньому – 31, 2 % осіб, на низькому – 41 % осіб. Узагальнені дані діагностики представлені у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Узагальнені результати діагностичного етапу перевірки готовності майбутніх викладачів саксофона до музично-інструментального полілога за середнім арифметичним

За всіма компонентами готовності до музично-інструментального полілога	Рівні сформованості готовності до музично-інструментального полілога					
	Високий		Середній		Низький	
	особи	%	особи	%	особи	%
Середнє арифметичне	80	27,8	89	31,2	118	41

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що необхідність володіння навичками ансамблевої взаємодії студентами саксофоністами усвідомлюється переважною більшістю студентів, натомість процес їх формування та результат функціонування цих навичок у виконавській діяльності залишається не достатньо виявленим у самостійній практиці, тому потребує розробки відповідної методики.

Проведення діагностичних заходів (констатувального експерименту) виявило доцільність запровадження теоретично створеної відповідної

методики формування навичок ансамблевого музикування у студентів, майбутніх артистів-ансамблістів, як базової для більш удосконалених професійних проявів музично-виконавського полілога. Для цього було запроваджено експериментальна формувальна робота у експериментальній групі та проведення контрольних заходів для порівняння результативності методики з контрольною групою. Цьому присвячено наступний підрозділ дисертації.

З цих даних можна спроектувати загальний рівень готовності майбутніх викладачів саксофона до музично-інструментального полілога та створити дві групи для подальшого експерименту. Так, за результатами діагностики спрямовано подальший хід формувального експерименту та зумовлено визначення експериментальної та контрольної груп, в яких було зосереджено по 72 особи у кожній.

3.2. Теоретична модель методики поетапного формування готовності до музично-інструментального полілога

Теоретичну моделі методики поетапного формування готовності майбутніх викладачів гри на саксофоні до музично-інструментального полілога було спроектовано за такими складовими : компонентна структура, педагогічні умови, етапи формувального експерименту, рівні сформованості з відповідними характеристика та комплекс методів. Всі складові подані взаємоузгоджено та представлені в узагальнюючій схемі моделі формування майбутнього викладача музичного мистецтва до музично-інструментального полілога в процесі навчання гри на саксофоні.

Теоретична модель включає **три етапи** формування означеного феномену, на протязі яких будуть запропоновані низки **методів** для формування окремих компонентів, їх удосконалення та взаємодії під час вього формуючого експерименту.

На етапі констатувального експерименту були представлені отримані

результати діагностики готовності до музично-виконавського полілога саксофоністів. Ці результати уможливили визначення змісту **рівнів** сформованості даного феномену за попередньо розробленими критеріями, виявити характерні елементи кожного рівня сформованості готовності до музично-інструментального полілога майбутніх викладачів гри на саксофоні.

За отриманими результатами відповідно показників розробленого критеріального комплексу було визначено «високий», «середній» та «низький» рівні готовності студентів до музично-інструментального полілога, зміст практичних навичок і орієнтирів виконавських прийомів та способів взаємодії учасників полілога.

Високий рівень (від 5,0 до 4,0 балів за виконання кожного завдання): визначався усвідомленою вмотивованістю у необхідності готовності до музично-інструментального полілога, вичерпними відповідями про зміст понять, значною інформативною наповненістю відповідей, високим рівнем музичної ерудованості (знаннями стилів, жанрів, форм оркестрового та сольного репертуару для духових інструментів), стійким бажанням участі в музично-виконавській і навчальній взаємодії; адекватною музично-слуховою рефлексією та довершеною музично-виконавською та особистісною емпатією.

Середній рівень (від 3,0 до 2,0 балів) визначався наявною вмотивованістю (не завжди самостійно визнаною) у необхідності бути готовим до музично-інструментального полілога; майже повними відповідями про зміст понять, недостатньою інформативною наповненістю відповідей, орієнтацією в деяких стилях і жанрах оркестрового репертуару, зацікавленістю в участі в музично-інструментальному ансамблевому полілозі, достатньою музично-слуховою рефлексією та відповідною виконавською та особистісною емпатією.

Низький рівень (від 1 до 0 балів) визначався несвідомою (під авторитетним впливом) вмотивованістю у необхідності готовності до музично-інструментального полілога; мало конкретними відповідями на

запитання щодо змісту необхідних понять, відсутністю розкриття суті питання, недостатністю знань ансамблевого та оркестрового репертуару, посередньою зацікавленістю в участі у музично-інструментальному ансамблевому полілозі; недостатньою музично-слуховою рефлексією та слабкою виконавською та особистісною емпатією.

На першому етапі було приділено основну увагу формуванню першого, *мотиваційно-усвідомленого*, та частково другого, *діяльнісно-сміслового*, компонентів обраного феномена.

Для цього було запропоновано методи, які мають ефективну дію у таких визначених **педагогічних умовах**: збагачення спектру знаннєвих процесів, спонукання широкого знайомства та застосування шедеврів музичного мистецтва різних країн та розширення видів навчально-творчого музично-інструментального полілога.

На цьому етапі для формування першого, *мотиваційно-усвідомленого*, компонента було запропоновано такі **методи**: інформаційного аналізу Інтернет ресурсу, узагальнення представленого в ЗМІ (засоби масової інформації) полікультурного досвіду оркестрового та ансамблевого виконавства; відбір та систематизація міжнародного музичного репертуару для оркестрового та сольного виконавства на духових інструментах тощо.

Частково на цьому етапі доцільно приділити увагу формуванню окремих складових другого, *діяльнісно-сміслового*, компонента. Для чого варто застосувати такі **методи** : скерованості музично-слухової рефлексії на звучання саксофонів у виконанні кращих музикантів світу; уявної музично-слухової рефлексії; аналіз темброво-акустичної палітри оркестрового звучання тощо.

На **другому етапі** опосередковано необхідно продовжувати формування першого, *мотиваційно-усвідомленого* компонента та безпосередню увагу звернути на формуванню другого, *діяльнісно-сміслового*, та третього, *методико-технологічного*, компонентів обраного феномена.

Для цього необхідно застосовувати методи, які мали б ефективну дію у таких визначених **педагогічних умовах**: збагачення спектру знанневих процесів, заохочення свободи вибору (підтримка самостійних ініціативних рішень у прояві загальнокультурної ерудиції,), спонукання широкого знайомства та застосування шедеврів музичного мистецтва різних країн та розширення видів навчально-творчого музично-інструментального полілога.

На цьому етапі для формування другого, **діяльнісно-сміслового**, компонента доцільно застосування **методів** : музично-виконавської емпатії; музично-слухової рефлексії в оркестровому колективі; спеціально-інструментального удосконалення та інші. Для формування третього, **методико-технологічного**, компонента доречні **методи** : аналізу методичної літератури; створення словників музичних термінів спеціально-саксофонного призначення; музично-слухової рефлексії щодо динамічної узгодженості в саксофонній групі; спеціально-інструментального удосконалення та інші.

На третьому етапі доцільно продовження процесу формування третього, **методико-технологічного**, компонента та необхідно приділити увагу формуванню четвертого, **комунікативно-виконавського**, компонента обраного феномена. На цьому етапі необхідно здійснювати підсумкове формування обраного феномена наприкінці експериментальної формувальної роботи.

Для цього були доцільно запроваджувати методи, які б мали ефективну дію у таких визначених **педагогічних умовах**: створення с ситуацій співробітництва суб'єктів творчої діяльності; спонукання широкого знайомства та застосування шедеврів музичного мистецтва різних країн та розширення видів навчально-творчого музично-інструментального полілога; розширення видів навчально-творчого музично-інструментального полілога.

На цьому етапі для формування третього, **методико-технологічного**, компонента запропоновано застосування **методів** : аналізу власних здобутків; самоаналіз музично-слухової рефлексії; удосконалення спеціально саксофонних умінь і навичок тощо. Для формування четвертого компонента,

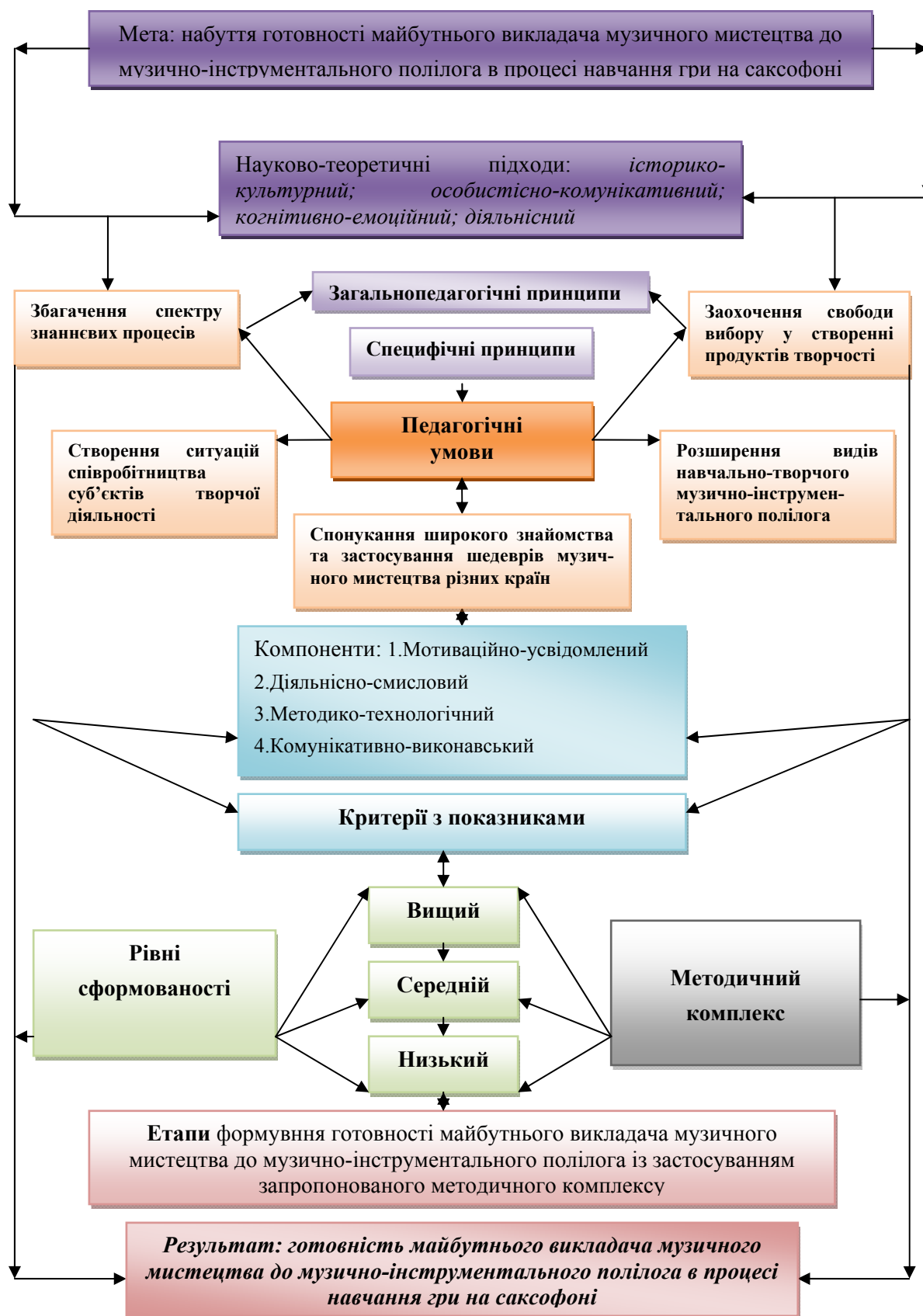


Рис. 3.2. Схема моделі підготовки майбутнього викладача музичного мистецтва до музично-інструментального полілога в процесі навчання гри на саксофоні

комунікативно-виконавського, доцільно застосування **методів** : активізації антиципації, спонукання музично-виконавської емпатії в оркестровому колективі; співробітництва у процесі навчальної взаємодії суб'єктів музично-навчального полілога та інші.

Для визначення доцільності експериментальної методики, аналізу та порівняння результатів проведення формувальної роботи використовуються ті ж показники критеріїв та характеристики рівнів набутих якостей, музично-виконавських та творчих навичок учасників полілогу, що використовувались на початку експерименту.

Оцінювання учасників експерименту запропоновано здійснювати за 5-ти бальною шкалою (від 5 до 0). Це уможливило визначення досягнень учасників експерименту, ранжувння їх та розміщення за сумарними балами по відповідних рівнях.

Для здійснення формувального етапу експериментального дослідження стосовно готовності до музично-інструментального полілога студентів ми пропонуємо розроблену нами теоретичну модель цього процесу, в яку включено всі попередньо представлені складові в їх єдності та узгодженості. Узагальнений вигляд моделі представлено у схемі на рисунку 3.2.

Таким чином, керуючись розробленою експериментальною методикою формування готовності майбутніх викладачів гри на саксофоні до музично-інструментального полілога, була запроваджена її практична реалізація.

3.3. Поетапне впровадження методики формування готовності до музично-інструментального полілога в процесі гри на саксофоні та перевірка її ефективності

Для формувальної роботи з підготовки майбутніх викладачів до музично-інструментального полілога із загальної кількості учасників експерименту було залишено 36 осіб у експериментальній групі (далі ЕГ) та 36 осіб у контрольній (далі КГ), які разом склали групу в 72 особи.

Формувальний експеримент спрямовано на всі чотири виокремлені компоненти музично-інструментального полілога. Нагадаємо, що було запропоновано **полікомпонентну** структуру, яка містила чотири складові :

1. **Мотиваційно-усвідомлений** компонент (наскрізного значення, наявність якого формує особистісне ставлення кожного з учасників музично-інструментального полілога до власної діяльності у співпраці колег-музикантів). 2. **Діяльнісно-сисловий** компонент (*полілог культур; полілог музикантів* колективу виконавців різних національностей, шкіл; *музично-слуховий полілог*, довершена емпатійність зсередини духової групи саксофоністів (у оркестрі, ансамблі), *музично-педагогічна полілогова взаємодія суб'єктів навчання* (індивідуальні заняття, ансамблі та оркестрі, репетиції та концертне виконання). 3. **Методико-технологічний** компонент (розкриває спеціально-музичні технології, спеціальні методики, за допомогою яких доцільно винаходити спеціально саксофонні звучання, темброво-акустичні характеристики, музично-сухову емпатію тощо). 4. **Комунікативно-виконавський** компонент (має результиуюче значення для колективу виконавців, які беруть участь в ансамблевому спілкуванні на «музичній моделі», здійснюють в умовах концертних виступів музично-інструментальний полілог, демонструють емпатійну довершеність, колегіальність).

Експериментальна методика формування навичок музично-інструментального полілога в частині ансамблевого виконавства проводилась протягом 2013-2014 навчального року у роботі зі студентами зазначених вищих навчальних закладів. Експеримент проводився в процесі занять з камерного ансамблю, оркестру та індивідуальних занять з навчання гри на саксофоні. Для проведення експерименту було надано роз'яснення учасникам експериментальної групи про мету експерименту, завдання та перспективу для майбутніх викладачів музичного мистецтва стосовно набуття відповідних навичок музично-інструментального полілогу.

Для оцінки рівня сформованості вправності щодо ансамблевого

музикування у студентів ми використовували такі методи – самооцінки, усне та письмове опитування щодо психологічної сумісності учасників, педагогічне спостереження, метод експертних оцінок і метод аналізу досвіду фахової підготовки майбутніх учасників ансамблю.

Під час експерименту ефективність роботи будь-якого колективу залежить від умов його організації, а саме від урахування рівня виконавської майстерності майбутніх партнерів, створення сприятливого психологічного мікроклімату, атмосфери співробітництва, колегіальності тощо.

Метою першого етапу формувальної роботи було створення умов для прояву вже набутої вправності учасників у музично-виконавській ансамблевій діяльності в діяльності двох інструменталістів (в цьому завданні саксофоніста та піаніста, як найбільш вживаного ансамблю для духових інструментальних дуетів). Ця робота спрямована формування мотиваційно-усвідомленого та діяльнісно-сміслового компонентів.

Запропоноване завдання сприяло спонуканню мотивації ансамблевого виконання та у майбутньому для колективного (полілогового, оркестрового) виконання музичних творів, взаєморозуміння, розвитку наявної та становленню антиципації у творчій виконавській діяльності у музичному діалозі, оскільки у ньому легше починати становлення умінь виконавської емпатії для майбутнього полілогової музично-інструментальної взаємодії.

Першим завданням для розвитку формування здатності по діалоговій взаємодії було створено відповідні ансамблі. На початку створення експериментальних ансамблевих колективів (саксофон та концертмейстер-піаніст, тобто музично-інструментальний діалог) учасники добирались таким чином, щоб вони були близькі за темпераментами (по оцінці психолога) і в процесі взаємодії позитивно впливали один на одного, що створювало б атмосферу творчого взаємозбагачення, формування високих естетичних смаків, моральної поведінки, культури спілкування, творчої активності, ефективності здобутих умінь і навичок тощо. Наведемо приклади 2-х ансамблів. Учасники I ансамблю : Олексій К. – (саксофоніст) меланхолік,

романтична натура, яка тяжіє до врівноваженості, емоційної стриманості. Занадто відповідальна, «правильний» студент. Ольга С. – (піаністка) сангвінік, тиха, гнучка, врівноважена, швидко приймає рішення, організована. Цих двох ансамблістів об'єднує схожі риси характеру, їх організованість та відповідальність.

Учасники II ансамблю : Андрій Л. – (саксофон) безтурботний, сповнений надій, не надає будь-якій пораді великого значення, веселий, любить жартувати. Яна З. – (піаністка) холерик, постійно знаходиться у пошку, не зовсім відповідальна, може пропустити репетицію без поважної причини, із занадто розвинутою фантазією. Цей дует схожий за своїми «легко характерними рисами», що мало позитивний вплив на ефективність формування діалогічної вправності.

Всі учасники знаходяться приблизно на однаковому рівні розвитку музичних здібностей та виконавської майстерності. У колективах існувала емоційна позитивна атмосфера, яка відкрила для них перспективу духовного й творчого розвитку та дала можливість повністю розкрити індивідуальність кожного учасника з урахуванням їх інтересів, потреб, прагнень, переконань, ціннісних орієнтацій, установок, смаків, рівнів розвитку виконавської майстерності. Оскільки викладачі навчання гри на саксофоні та фортепіано проводили педагогічне спостереження за рівнем розвитку ансамблістів, педагогічна робота була заснована на взаємодії колективного вирішення питань, що ставилися впродовж експерименту (зауважимо, що викладачі з викладання саксофону та фортепіано демонстрували високий рівень співробітництва та колегіальності). Разом з тим у процесі навчальної полілогової взаємодії не порушувався режим роботи і творча дисципліна, хоча заняття проводились не тільки за навчальним розкладом, а й на додаткових заняттях-репетиціях.

Однією з форм, практичної роботи з майбутніми учасниками ансамблів було застосовано репетиційний процес, який розподілявся на групові заняття, індивідуальні та загальні репетиції.

Методика проведення занять складалася з пояснення сутності конкретних завдань, певних прийомів виконання, розкриття засобів подолання технічних труднощів, показу виконання музики на інструменті або в запису, уточнення штрихів, фразування, винайдення спільних засобів музичної виразності, темпо-ритму тощо. З виконавцями відпрацьовувались найбільш відповідальні та важкі місця в партіях, увага приділялась точному відтворенню нотного тексту, правильному виконанню способів звуковидобування, звуковедення, вірної аплікатури, досягненню якісного звучання всіх інструментів. Головними завданнями у процесі формування діалогової взаємодії занять було: формування навичок темпової та ритмічної злагодженості, динамічної гнучкості, точності відтворення музичних партій.

На репетиціях ансамблю вирішувались завдання узгодження загального темпу, виявлялися особливості виконання окремої партії на основі усвідомлення ролі кожного ансамбіста у колективному звучанні. Проводився коректувальний аналіз на репетиціях.

Після проведення занять студентам була запропонована система постійних завдань, які включали : вивчення нотного тексту, «зняття» музики з фонограми, читання нот з листа, прослуховування фонограм (а також у Інтернет мережі), вивчення творів напам'ять.

Цільовою установкою педагогічного процесу були концертні виступи, що завжди викликали позитивне відношення до занять, пробуджували інтерес та змінювали найкраще мотиви навчання. Концертні виступи вимагали великої концентрації творчих зусиль студентів, сприяли формуванню між ансамбістами взаєморозуміння, взаємопідтримки та активізували такі якості як зібраність, концентрація уваги, намагання проявляти елементи антиципації на шляху до довершеної емпатії.

Атмосфера доброзичливості між учасниками, ретельне попереднє опрацювання концертних творів та організація виступу, концентрація уваги на певних творах – все це впливало на якість концертного виступу, подолання хвилювання, посилювало їх впевненість у своїх силах і

здібностях, що збільшувало контроль учасників за своїми діями у моменти найбільшої напруги.

Оцінювання завдань цього етапу відбувалось за такими критеріями : особистісна зацікавленість, що оцінювалась за показником міри бажання участі у музично-творчій діяльності, та скерованість на музично-інструментальний полілог, який вимірювався за показником міри потреби у взаєморозумінні музикантів.

Наступним завданням було запропоновано поцікавитись наявною інформацією про творчу діяльність будь-яких ансамблів або оркестрів (для з'сування стимулюючо-продуктивного, евристичного та креативного прояву цих музикантів). Наприклад, запропоновано прослухати виконання саксофоністів у Інтернет мережі для ознайомлення з тим, як поведуть себе виконавці під час концертних виступів. За допомогою цього методу ансамблісти оволоділи специфічними прийомами фразування, штрихами, манерами виконання. Практичні методи застосовувались на основі попередньо отриманих знань із ситуацій, що були наближені до майбутньої професійної діяльності (в процесі індивідуальних занять з інструменту, репетицій, аудіо- та відеозаписів концертних виступів, конкурсів тощо).

Виконання цього завдання оцінювалось самими студентами, учасниками експериментальної роботи та заносились у оцінні карти. Самооцінка відбувалась із урахуванням таких вимог : за кожний знайдений приклад виставлявся один бал. В цьому завданні еталонну суму складало п'ять балів (всього було п'ять елементів у завданні) та приєднувався до загальної суми отриманих балів на першому етапі експерименту.

Успіхи у цьому завданні оцінювались за критерієм прояву загальної ерудиції за допомогою показників – обсяг загальнокультурних знань та обміну ними, результату творчих дій за показником – міра володіння власним інструментом. А також критерієм – скерованості на музично-інструментальний полілог за показником : міра потреби взаєморозуміння музикантів різних культур.

Робота базувалась на дидактичних принципах : активності, наочності, доступності, систематичності, міцності засвоєння знань, єдності теорії та практики, індивідуального підходу до кожного ансамбліста у процесі формування його виконавської майстерності. Комплексний підхід до виховання, свідомість, активність, наступність, поєднання прийомів педагогічного керівництва з ініціативою та самостійністю студентів щодо музичної діяльності сприяло ефективності очікуваного результату. У зв'язку з цим використовувались інформаційно-репродуктивні **методи**, проблемно-пошукові та **методи** організації та стимулювання самостійної діяльності студентів. Цими методами ми спряли формуванню бажання участі саксофоністів у музично-творчій діяльності та спонукали потребу взаєморозуміння музикантів різних культур, а також потребу удосконалення власних умінь володіння саксофоном.

Особливістю методики роботи в експериментальній групі у процесі набуття готовності до спільного музично-виконавського полілога учасників вважаємо наявну впливовість деяких факторів, а саме : застосування традиційної та нетрадиційної технології навчання (різноманітність поданого матеріалу, засвоєння його в процесі колективного музикування), змістовність та поступове ускладнення навчального матеріалу, виконавських завдань); використання поступового скорочення інтервалу між засвоєнням нового музичного матеріалу та його виконанням у концертних умовах; забезпечення психо-фізіологічного комфорту ансамблістів, вітання їх дружніх проявів у колективі, стимулювання загальної естетичної позиції його учасників, обмін відчуттями, враженнями тощо та винайдення загальної емоційної позиції; у процесі експериментальної роботи використовувався досвід музикантів-викладачів, які в свій час приймали участь у ансамблі або були його керівниками, та науковців. Вони висловлювали думки про те, що основними напрямками змісту формування виконавської майстерності в ансамблі повинна стати системність у набутті музично-теоретичних знань, музично-виконавських навичок, формування навичок творчої роботи та глибока

загальна теоретична компетентність на високому фаховому рівні. Тобто застосовано **метод** врахування музично-виконавського досвіду викладачів та видатних музикантів. Відповідний метод спрямовував студентів на підвищенні міри особистісної зацікавленості у набутті нових знань та понять.

Виходячи з цих теоретичних положень, у формуючому експерименті акцентувалась увага на цих напрямках у підготовці учасників ансамблю. У процесі роботи над музичними творами особлива увага приділялась : розвитку умінь та навичок слухати партнерів, розвиваючи та вдосконалюючи музично-слухову рефлексію; умінню відчувати збалансованість ансамблевого звучання, різноманітність проте схожість динамічних відтінків, звукових фарб, штрихів, загального плану та деталей; винайденню спільних підходів до виконавської інтерпретації, що формувало творчо-виконавську фантазію не одного, а обох виконавців одночасно. Робота в ансамблі була також націлена на сприйняття студентами цілісного музичного образу, розвиток їх музичного мислення, вміння відчувати різноманітні динамічні нюанси, орієнтуватися у швидких переходах з одного емоційного стану в інший, розуміти значення побудов інтонацій та фраз у музичних творах.

У музично-інструментальному діалозі, як відповідної складової вправності музично-інструментального полілога, значна увага також приділялась синхронності ансамблевого виконання як обов'язковій умові спільного виконавства. При цьому певне місце відводилось відчуттю та винайденню партнерами спільного темпу ще до початку гри. На початковому етапі роботи в ансамблі використовувався «пустий такт», який подавався легкими, непомітними ударами ногою одного з учасників ансамблю. Виконання цього завдання готувало студентів до умінь антиципації та їх застосування на останньому, третьому етапі експерименту.

Досягнення у виконанні запропонованих завдань вимірювались за відповідними показниками : міра довершеності емпатії в ансамблевій узгодженості, якістю музично-слухової рефлексії, мірою володіння власним інструментом, які відповідали критерію стосовно потреби у емпатіній

рефлексії, потреби музично-слухової рефлексії.

У ході першого етапу формуючого експерименту кожним експериментальним ансамблем було проведено по два виступи у концертних умовах із різною програмою. В програму виступів входив один твір великої форми та один твір малої форми. Репертуар ансамблів добирався із репертуарного списку ансамблевої літератури для духових інструментів з фортепіано (дивись список музичних творів для саксофона у додатку К).

У музичних творах з метою набуття готовності до музично-інструментального полілога саксофоністів у виконавській діяльності використовувались такі види робіт у ансамблі: читання нот з листа, виконання окремого ритмічного малюнку колективом ансамблю, смисловий аналіз та запам'ятовування музичного матеріалу, ознайомлення з партіями партнерів під час самостійної роботи, використання технічних засобів навчання (гра під фонограму «мінус» за умов відсутності партнера). За кожний виконаний вид роботи цього завдання студент отримував один бал (максимальна кількість балів дорівнювала п'яти балам).

Одним із завдань цього етапу було усвідомлення та здійснення вправ на уявну власну участь кожного учасника експериментальної методики у музично-виконавській діяльності під час звучання оркестру у Інтернет мережі, тобто намагання подумки представити себе в групі оркестру та уявити свою гру з цим оркестром у музично-виконавському полілозі за **методом «уявного включення»**.

Цей метод спрямований на набуття музично-слухової рефлексії, якості отриманих знань з методико-технологічних прийомів, які відбивають міру наявності методико-технологічної компетентності, і спрямовані формування методико-технологічного компоненту.

Після виконання цього завдання запропоновано виставити самооцінку, оцінити якість своїх можливостей у порівнянні з реальним звучанням саксофонної групи.

Таблиця 3.6

Результати першого етапу формувального експерименту

№ п\п	Назва завдання	Рівні сформованості готовності майбутніх викладачів гри на саксофоні до музично-інструментального полілога (в балах)		
		Високий	Середній	Низький
1	Ансамблеве виконання (музично-виконавський діалог)	90 б.	67,5 б.	11,5 б.
2	Вивчення виконавського досвіду	98 б.	69 б.	2 б.
3	Розвиток антиципації	77 б.	54 б.	48 б.
4	Музично-виконавський комплекс діалогової вправності	74 б.	58 б.	37 б.
5	Уявна участь у оркестровому виконавстві	56 б.	41 б.	72 б.
Загальна сума балів	(855 б.)	170,5 б. /19,9%	289,5 б. /33,9%	395 б. /46,2 %

Отримані сумарні бали за всі завдання на протязі першого етапу експерименту було внесено у таблицю підсумкових балів.

Ці результати засвідчують наявність сформованості мотиваційно-усвідомленого та частково діяльнісно-сміслового компонентів у учасників першого етапу формувального експерименту, експериментальної групи.

На другому етапі експериментальної роботи опосередковано продовжувалося підсилення усвідомленої мотивації (другий компонент) до формування готовності майбутніх викладачів саксофону до музично-виконавському полілога.

Приділялась значна увага формуванню другого, діяльнісно-сміслового

компонента. Для цього було введено змістовий модуль з метою поширення ерудиції студентів зі змісту виконавства та історії розвитку саксофона як музичного інструмента, поглиблення знань із використання саксофону при виконанні музики різних стилів. Виконати це завдання було запропоновано учасникам експериментальної групи самостійно та оцінити самостійно і свої досягнення. Результати самооцінки були внесені у оцінну таблицю та винесені однією зі складових до таблиці сумарних балів.

Значну увагу на цьому етапі було приділено методико-технологічному компоненту готовності саксофоністів до музично-інструментального полілога, набуттю умінь засвоєння різних методичних заходів стосовно готовності до специфічно-музичних прийомів гри на саксофоні. Цей період формувального експерименту тривав на протязі 2014-2015 навчального року, упродовж нього ми зі студентами займалися : розвитком осмисленого запам'ятовування; узгодженням прийомів звуковидобування, динаміки, розподілом функцій (між саксофонами різних строїв), узгодження початкового темпу, окреслення технічних прийомів виконання, подоланням віртуозно-технічних складнощів; доведенням виконання твору до стадії концертної готовності, досягненням відповідності розуміння партнерами емоційно-образного змісту музичного твору.

Для учасників експериментальної групи було надано значний методичний інформативний матеріал (див. додаток Б, Г, Д) для засвоєння та після ознайомлення з ним було оцінено отримані знання в усному опитуванні. Оцінки виставлялись за однією системою (за п'ятибальною шкалою) та вносились у загальні оцінні карти. Оцінювання відбувалось за такими показниками : якість знань з методико-технологічних прийомів гри на саксофоні, міра практичного застосування досвіду музично-інструментального полілога критерію наявності методико-технологічної компетентності.

Використання знань з методики гри на саксофоні враховані у наступному завданні, в якому були запропоновані вправи на удосконалення

музично-слухової рефлексії, довершеної емпатії. Виконання та успіхи у цих вправах оцінювались за проявом таких показників міра довершеності емпатії в ансамблевій узгодженості, які розкривали сенс критерію потреби у емпатійній рефлексії.

Відомо, що уміння слухати себе й партнера, контролювати гру, відчувати звукову перспективу, підпорядковувати виконавську індивідуальність кожного окремого виконавця загальній художній меті є основою для колективного музикування. Сутність творчого взаєморозуміння артистів ансамблю виявляється у створенні лише їм притаманної колективної інтонації, а також загального плану інтерпретації. Свобода музичного висловлювання кожного музиканта не обмежується ансамблевим виступом, оскільки спільне музикування повністю зберігає внутрішню безмежність такої свободи, хоча й менше, ніж сольна гра.

У процесі досягнення художньо-образної основи музичного твору виконавці не тільки виявляють ставлення до навколишнього світу, що сконцентрований у музиці, її художньому змісті, як особливе буття, а й безпосередньо переживають його, перебувають у найінтимнішому духовному контакті з таким буттям. У художній площині, на перетині досягнення художнього буття та його аксіологічного усвідомлення, розкривається глибоко емоційна природа музичного мислення. Як відомо, музично-виконавське мислення є специфічним виявленням образного, художньо-творчого та загального музичного мислення. Як образне мислення воно функціонує у формі різнопланових образних уявлень, діапазон яких коливається від суто технологічних, звукових музично-феноменологічних до художньо-звукових та образно-драматургічних.

Відмінність концертного виступу від репетиції полягає в активізації згуртованості колективу. Спільність мети та інтересів, що постають перед ансамблем, викликають бажання краще й виразніше виконати програму, завоювати визнання публіки, сприяють формуванню між ансамбістами взаємопідтримки, взаємодопомоги, взаєморозуміння. У концертному виступі

максимально мобілізується увага й концентрація творчих сил для виявлення того, що було набуто під час навчальної та самостійної репетиційної роботи.

Проблема самовладання під час концертного виступу завжди цікавила музикантів-виконавців. Спостереження за музично-виконавською діяльністю духовиків підтверджує думку про те, що під час публічного виступу студенти, які грають у складі колективу, хвилюються дещо менше, ніж під час сольного виконання. Однак, практика доводить, що іноді й в ансамблістів воно відчутне. Якщо хвилювання охоплює одного з учасників ансамблю, то воно, в певній мірі, передається й іншим партнерам, що, у свою чергу, порушує свободу виконання, погіршується сприйняття гри колег. Основні чинники, котрі можуть призвести до такого хвилювання – це особливості нервової системи, недостатня професійна підготовка ансамбліста, недостатня кількість репетиційного часу, а також несистематизована концертно-виконавська діяльність [218].

Якщо в одного з ансамблістів відчутне хвилювання у процесі концертного виступу, то в таких випадках найбільш урівноваженому учаснику потрібно дещо підсилити свою творчу активність, немовби підкреслюючи свою психологічну стійкість, що позитивно сприятиме на схвилюваного партнера та надасть йому впевненості. Естрадне хвилювання може бути пов'язане з виконанням технічно складних місць, тому виконавцю потрібно заздалегідь психологічно до них підготуватись та розуміти, що пасивне очікування свого вступу – неприпустимо. Найефективніший засіб подолання естрадного хвилювання – регулярність публічних виступів та накопичення концертного досвіду.

У ході експериментальної роботи підкреслювалось, що окрім концертної діяльності, дієвим стимулом до творчого вдосконалення музичного колективу є участь у різноманітних конкурсах.

Таким чином, детально проаналізувавши методичні аспекти, котрі впливають на виконавську підготовку духовиків у процесі колективного музикування, зазначимо, що її якість залежить від комфортної психологічної

атмосфери у колективі, розуміння ансамблістами виконуваного ними музичного матеріалу, розвитку власних слухових навичок, постійного вдосконалення виконавської майстерності та роботи над «колективною інтонацією», розуміння значення своєї партії та партій інших учасників ансамблю у процесі вивчення музичного твору, аналізу інтерпретаційних особливостей виконуваного твору, а також регулярних публічних виступів та психологічної готовності до них.

Після виконання запропонованих вправ на удосконалення музично-слухової рефлексії та наближення довершеної музично-виконавської емпатії учасників експериментальні групи були опрацьовані кількісні результати та розміщені у відповідну таблицю балів. Кількісні результати отримані за допомогою таких показників : міра довершеності емпатії в ансамблевій узгодженості, якість музично-слухової рефлексивної включеності, які розкрили критерій потреби у музично-слуховій рефлексії та потреби емпатійної рефлексії.

Таким чином, запроноване завдання на розвиток музично-слухової рефлексії (уміння слухати себе поряд з іншими ансамблістами, чути всі шари партитури, розрізняти елементи музичної мови, відчувати збалансованість ансамблевого звучання, вибудовувати вірну динаміку); та музично-виконавської емпатії : відчувати темпоритм (синхронність виконання членів музичного полілога у спільному темпі та єдиному ритмі, художньо-виразний темпоритм при специфічних особливостях ритмічних малюнків тощо); звуковидобування (узгодження способу звуковидобування, типу артикуляції, трактовки тембру); акомпанемент (повна взаємодія з солістом в ансамблі у разі роботи з вокалістом); виконавська індивідуальність у сольних епізодах, свобода музичного вираження при наявності ансамблевого взаєморозуміння, співставлення власного виконавського стилю та винайдення єдиного емоційного стану всіх партнерів з музично-виконавської взаємодії.

З метою удосконалення музичної пам'яті вважаємо за доцільне використовувати **метод музично-сміслового аналізу** та запам'ятовування

музичного матеріалу. В основі цього методу лежить максимальне використання мислительних операцій, логічних прийомів у роботі над творами. Оперування цими прийомами сприяє глибшому проникненню в сутність художньо-виразних засобів, використаних композитором, та всебічному розумінню будови твору, його гармонічних, поліфонічних особливостей, тонального плану, модуляцій, секвенцій тощо. Осягнення змісту музичного твору відбувається на засаді використання **методів смислового групування та методу смислового співвіднесення музичного змісту творів**. Формування прийому смислового групування ґрунтується на детальному аналізі композиційної будови музичного твору та вмінні оперувати даними цього аналізу в процесі осмисленого розбору та запам'ятовування. Сутність прийому полягає у поділі твору на окремі фрагменти, епізоди, кожен з яких являє собою логічно завершену смислову одиницю музичного матеріалу відповідно до елементів формо-структури музичного твору. Осмислене запам'ятовування, що здійснюється у відповідності до кожного такого елементу музичної форми, має проходити від частки до цілого, шляхом поступового об'єднання дрібніших частин у більші.

В основі навчання за **методом смислового співвіднесення** музичного змісту творів покладено завдання на використання мислительних операцій для зіставлення між собою деяких характерних особливостей тонального, гармонічного планів, голосоведення, мелодії, акомпанементу твору. В процесі смислового співвіднесення відбувається порівняння, встановлення схожості, відмінності між окремими частинами, фрагментами та епізодами твору. Все це потребує активної участі інтелектуальних процесів у музичній діяльності. Формування смислового співвіднесення цілком ґрунтується на мислительних операціях: порівняння, зіставлення, встановлення смислових зв'язків тощо. Розвиток навичок смислового співвіднесення сприяє актуалізації знань у галузі теорії музики, гармонії, поліфонії та вміння

застосовувати їх в практичній діяльності. Таким чином, свідоме оперування вказаними методами сприяє розвитку музичної пам'яті.

Виконання завдання на ознайомлення з партіями партнерів також є необхідною компетентністю до самостійної роботи студентів. Необхідно детально проаналізувати тематичне навантаження музичного матеріалу в партії партнера, музично-виражальні засоби, звернути увагу на «проблемні» з точки зору спільного виконання епізоди (у метро-ритмічному, динамічному, артикуляційному, темповому вирішенні). Слід проаналізувати нотний текст, визначити особливості мелодії (наявність стрибків, поступовість розвитку теми, складні в інтонаційному плані фрагменти), цезури, тривалі ноти тощо. Нагадаємо, що ознайомлення з партіями партнерів сприяє активізації уваги та музичної пам'яті, розвитку здатності до музично-слухової рефлексії, а також формуванню низки навичок музично-виконавського ансамблю та вільної орієнтації в нотному тексті.

Відповідні досягнення після застосування цих методів оцінювались за допомогою таких показників : міра доверщеності емпатії в ансамблевій узгодженості; якість музично-слухової рефлексивної включеності до відповідно - критеріїв потреби емпатійної рефлексії та потреби музично-слухової рефлексії, які спрямовані на діяльнісно-смісловий компонент.

Вважаємо за доцільне зацентувати увагу на використанні технічних засобів навчання (ТНЗ). Відповідний метод доречно використовувати в самостійній роботі студентів. Він сприяє активізації слухового самоконтролю, опосередковано це має вплив на формування музично-слухової рефлексії та музично-виконавської емпатії. Доцільно спочатку вивчити партію іншого учасника колективу (або інших учасників музично-виконавського полілога), записати її за допомогою ТЗН (технічних засобів навчання), а потім під зроблену самостійно фонограму виконувати свою партію. Використання цього методу спрямовано на активізацію виконавської уваги, музично-виконавської рефлексії та музичної пам'яті. При розучуванні тексту студенти надалі за власною ініціативою обмінювались електронними

носіями із записів партій партнерів. Учасники експерименту визнали результативність підготовки до спільної музично-виконавської роботи.

Важливим для будь-якої музично-виконавської діяльності залишається прогнозування можливих недоліків виконання партнера в конкретних епізодах партитури, що потребує детального вивчення тексту виконуваного твору, без якого неможливо передбачити ті дії, які пов'язані з певними складнощами узгодження партій стосовно динаміки, метро-ритму, артикуляції тощо. Це можуть бути безпідставні прискорення або уповільнення темпу, розлад міри дотримання пауз, фермат, тривалостей звуків, динамічного співвідношення, технічна невправність, текстові похибки тощо. Слід завчасно визначити фрагменти твору, в яких імовірність помилок найбільша, і обумовити необхідні дії (власні та дії партнерів музично-виконавського полілога). Ці елементи антиципації, передбачення виконавських дій учасників музично-виконавського колективу, формують музично-слухові рефлексивні уміння, елементи музично-слухової емпатії.

Необхідно також застосовувати психофізіологічне тренування, яке спрямовано на узгодження індивідуального відчуття суб'єктивного часу між партнерами. Доцільно застосовувати синхронне дихання у визначеному темпі твору, що вивчається, у поєднанні з одночасним проспівуванням певного фрагменту твору внутрішнім слухом (візуальний контакт виключити). Контроль дотримання правильного темпу засвідчив, що застосування цієї вправи сприяло уподібненню, а згодом і синхронізації суб'єктивного відчуття метричної пульсації між учасниками музично-виконавського полілога та усвідомленню ними регулюючої ролі опорних метричних долей. У процесі занять відбувалась активізація уваги і пам'яті (зокрема темпової пам'яті), розвиток музично-ритмічного чуття, що одним із найскладніших завдань, та здатності до музично-слухової рефлексії. Застосування цієї вправи призвело до темпо-ритмічної єдності та відповідності емоційних станів виконавців.

Дуже важливим вважаємо виконання завдання на набуття такої компетенції як моделювання емоційних станів партнерів за допомогою

антиципаційних відчуттів та довершеної емпатії. Метод фізичних дій у ситуації «якщо б» (за К.Станіславським) слід використовувати для приведення до відповідності емоційних станів партнерів у спільній музично-виконавській діяльності. Сутність його полягає у виконанні фізичних дій, що властиві певному емоційному стану, для досягнення людиною цього емоційного стану (наприклад: – дихати повільно, розмірено). Дихальні вправи є надійним методом регуляції психічних станів музикантів. Необхідно використовувати їх в репетиційній та концертній практиці, тобто орієнтувати дихання на характер та темп музики, що виконується.

Всі наведені завдання спрямовані на розвиток методико-технологічного та комунікативно-виконавського компоненту. Їх успішність вимірювалась мірою довершеності музично-виконавської емпатії, ступінь прояву толерантності у спілкуванні та колегіальністю у музичному полілозі.

Не залишили ми без науково-методичної уваги й володіння сценічною культурою що дозволяє ансамблістам та оркестрантам відчувати впевненість, знімає сценічну емоційну напруженість під час виступу.

Нагадаємо, що у період констатувального обстеження в експериментальній та контрольній групах спостерігався приблизно однаковий рівень виконавської ансамблевої майстерності студентів. У контрольній групі навчально-виховна робота проводилась за існуючими робочими програмами без змін. У експериментальній групі застосовувалась розроблена методика.

Таблиця 3.7.

Результати другого етапу формувального експерименту

№ п\п	Назва завдання	Рівні сформованості готовності майбутніх викладачів гри на саксофоні до музично-інструментального полілога (в балах)		
		Високий	Середній	Низький
1	Поширення ерудиції теоретичний модуль	141 б.	70 б.	10,2 б.

	(самооцінка)			
2	Музично-виконавська емпатія (репетиційна робота)	141 б.	67,5 б.	17,5 б.
3	Смисловий аналіз виконуваних творів	129 б.	50 б.	3,4 б.
4	Застосування ТЗН	138 б.	65 б.	17 б.
5	Сценічна культура	135 б.	62,5 б.	17 б.
Загальна сума балів	(1064,1 б.)	684 б. /64,3 %	315 б. /29,6 %	65,1 б. /6,1 %

На **третьому** етапі дослідження було намічено вирішення завдань стосовно удосконалення *методико-технологічного компоненту* та підвищення ефективності фахових музично-особистісних характеристик учасників експерименту. Тобто, увага приділялась третьому та четвертому *комунікативно-виконавському, компоненту*, як найважливішого та результуючого для ефективного формування нашого феномена, готовності до музично-інструментального полілога. З одного боку – виявлення компонентів індивідуального надбання ансамбіста (музично-теоретичні знання, музично-виконавські навички), а з другого боку – виявлення компонентів ансамблевого виконавства, музично-виконавських та творчих умінь.

Першим кроком для формування відповідної компетенції у студентів експериментальної групи запропоновано удосконалення низки музичних здібностей, як специфічно-музичної бази музично-виконавського полілога.

У рейтинговий список для дослідження нами було внесено такі основні музичні здібності : музичний слух, музичний ритм, музична пам'ять, відчуття ладу, музичне мислення. Для формування кожної із музичних здібностей студентів були розроблені спеціальні завдання відповідно до визначених позицій якісного удосконалення учасників експерименту. Оцінювання

проводили незалежні експерти (професійні музиканти, викладачі інститутів) за стандартною для нашого дослідження п'ятибальною шкалою.

Так, музичний слух перевірявся на основі кількох завдань: розрізнення звуків за висотою і тембром, сприйняття і відтворення окремих звуків і мелодій у цілому (голосом або на інструменті), сприйняття окремих консонуючих або дисонуючих співзвуч, інтонування інтервалів, мелодій, підбір акомпанементу до заданих мелодій тощо.

Музичний ритм удосконалювався і визначався у процесі гри учасників на саксофоні з перевіркою за допомогою метроному, сприйняття студентами заданого ритмічного малюнку на слух або написання ритмічного диктанту.

Музична пам'ять удосконалювалась та визначалась на основі сприйняття і відтворення мелодій, які запам'ятовувалися, гри по пам'яті окремих музичних побудов (награвались 8-ми тактові періоди і студенти відтворювали їх по пам'яті голосом і на саксофоні).

Почуття ладу визначалося за допомогою сприйняття студентами окремих звукорядів ладів, окремих мелодичних побудов з певною ладовою характеристикою, виконанням заданих фрагментів з музичних творів, які розрізнялися своїми ладами. Емоційна чуйність на музику і вміння її співпереживати, уміння створювати спільні чуттєво-емоційні проекти перевірялися за допомогою фіксації учасників експерименту у письмових роботах своїх чуттєво-емоційних вражень та переживань від музики, що прозвучала, спостережень експертів за виконанням студентами окремих музичних творів, та їх реакцією і емпатійною включеністю під час музично-виконавської полілогової взаємодії; відповідями їх на додаткові питання експертів (характер музичних образів, почуття, емоції і переживання тощо).

Всі ці вимірювання складали комплексний результат за двома критеріями – прояв антиципації та потреба у колективній виконавській праці, які увібрали основні якості та уміння музикантів, здатних до здійснення музично-інструментального полілога.

Таблиця 3.8

**Середні частоти результатів експертних оцінок музичних здібностей
студентів (до експерименту)**

Група	Складові характеристик	Частота результатів експертних оцінок						Кількість учасників	Середня оцінка
		0	1	2	3	4	5		
ЕГ	А	0	0	1	7	19	9	36	4
	Б	0	0	9	9	9	9	36	3,5
	В	0	7	4	8	7	10	36	3,25
	Г	2	20	7	16	1	1	36	2,25
	Д	9	9	8	1	1	8	36	2
КГ	А	0	0	0	1	16	19	36	4,5
	Б	0	0	1	8	17	10	36	4
	В	9	0	2	15	9	1	36	2,5
	Г	10	8	9	8	1	0	36	1,5
	Д	9	0	1	8	8	10	36	3

Обчислювання середнього арифметичного значень результатів експертних оцінок проводилось за формулою:

$$S = \frac{\sum z \cdot m}{M}$$

де z – експертні оцінки, m – кількість експертних оцінок певного балу, M – кількість учасників.

За результатами обчислення середнє арифметичне експертних оцінок музичного слуху в експериментальній групі (ЕГ) склало 4 бали; музичного ритму – 3,5 балів; музичної пам'яті – 3,25 балів; почуття ладу – 2,25 балів; музичного мислення – 2 бали. Виходячи з цього, середнє значення всіх оцінок експериментальної групи дорівнювало 3 балам.

Середнє арифметичне експертних оцінок контрольної (КГ) склало: музичний слух - 4,5 балів; музичний ритм - 4 бали; музична пам'ять 2,5 балів; почуття ладу – 1,5 балів; музичне мислення - 3 бали. Отже, середнє арифметичне значення оцінок контрольної групи склало 3,1 балів. Згідно викладеного, було побудовано діаграму початкового етапу розвитку музичних здібностей учасників ЕГ і КГ.

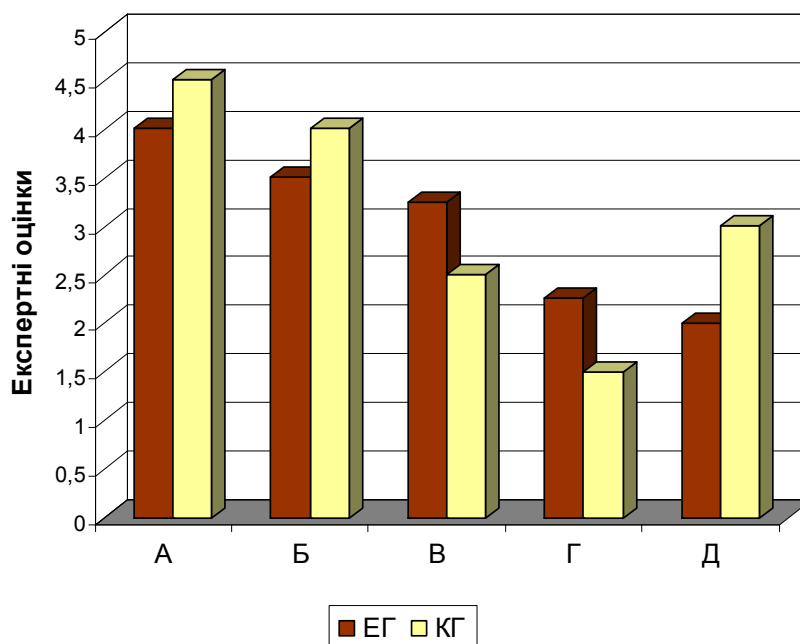


Рис. 3.3. Середні значення експертних оцінок музичних здібностей

Діаграма наочно показує, що всі учасники мають приблизно однакові музичні здібності. Разом з тим на діаграмі видно, що у студентів набагато гірше розвинуті почуття ладу та музичне мислення.

Професійні якості виконавця оцінено за п'ятибальною шкалою і визначено так: А – музично-теоретичні знання, Б – музично-виконавські навички, В – творчо-виконавські знання, Г – вольові та психічні властивості.

Таблиця 3.9

Середні частоти результатів експертних оцінок музично-особистісних характеристик учасників музично-виконавського полілога (до експерименту)

Група	Складові характеристик	Частота результатів експертних оцінок						Кількість учасників	Середня оцінка
		0	1	2	3	4	5		
ЕГ	А	19	8	8	1	0	0	36	0,75
	Б	0	16	2	1	9	8	36	2,75
	В	0	1	9	8	16	2	36	3,25
	Г	0	0	1	8	8	19	36	4,25
ІКГ	А	19	16	1	0	0	0	36	0,5
	Б	0	17	1	1	8	9	36	2,75
	В	0	1	8	9	8	10	36	3,5
	Г	0	0	0	2	7	28	36	4,75

За результатами обчислення середнє арифметичне експертних оцінок у експериментальній групі визначилося таким чином:

А - музично-теоретичні знання: ЕГ – 0,75 балів

Б – музично-виконавські навички: ЕГ – 2,75 балів

В – творчо-виконавські навички: ЕГ – 3,25 балів

Г – вольові та психічні властивості: ЕГ – 4,25 балів.

Виходячи з цього середнє арифметичне оцінок музично-особистісних характеристик учасників музично-виконавського полілога в експериментальній групі склало 2,75 балів.

Відповідні показники контрольних груп:

А - музично-теоретичні знання: КГ – 0,5 балів

Б – музично-виконавські навички: КГ – 2,75 балів

В – творчо-виконавські навички: КГ – 3,5 балів

Г – вольові та психічні властивості: КГ – 4,75 балів.

Середнє арифметичне експертних оцінок музично-особистісних характеристик учасників музично-виконавського полілога в контрольній групі склало 2,875 балів.

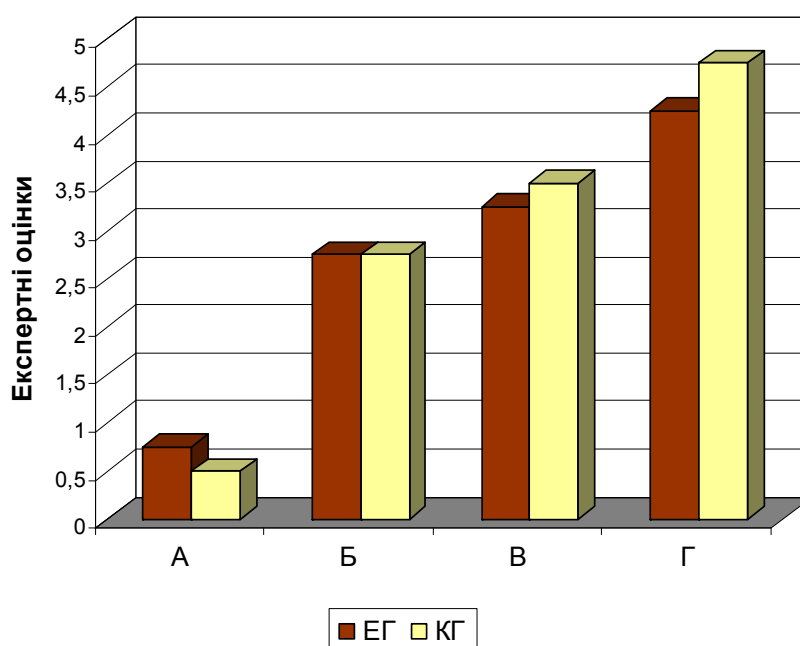


Рис. 3.4. Середні значення експертних оцінок музично-особистісних характеристик учасників музично-виконавського полілога

Діаграма наочно показує, що всі учасники мають приблизно однакові музично-особистісні характеристики учасників музично-виконавського полілога. Разом з тим, у студентів недостатньо сформовані музично-теоретичні знання, а саме: відсутні знання із стилів і напрямків музики, особливостей виконавства на духових інструментах, з особливостей музичних надбань різних культур та відсутні деякі музично-виконавські навички (володіння специфічними прийомами звуковидобування в ансамблі, фразування, динаміки тощо).

При тестуванні виконавських та творчих можливостей студентів вивчалися музично-виконавські та творчі навички, вольові та психічні властивості студентів-духовиків у музично-виконавському полілозі. Рейтинговий ряд даної категорії виглядає наступним чином: А) музично-виконавські та творчі навички, які включають: слухові, темпоритм, звуковидобування, просторова і часова рефлексія, виконавська індивідуальність, сценічна культура. Б) вольові та психічні властивості: увага, самоконтроль, комунікативність, емоційність, музично-емпатійна рефлексія. А) Музично-виконавські та творчі навички: *слухові навички* (музично-слухова рефлексія по відношенню до іншого учасника колективу, розрізняти елементи музичної мови, виявляти музично-виконавську емпатію у полілоговій взаємодії, вибудовувати спільну динаміку); *темпоритм* (синхронність виконання – єдність темпу та ритму, художньо виразний темпоритм при специфічних особливостях ритмічних малюнків); *звуковидобування* (узгодження способу звуковидобування, типу атикуляції, манери інтонування, дотримання одного темпу); а наявність умінь просторової та часової рефлексії (повна взаємодія із солістом, уміння слухати проведення тематичного матеріалу); *виконавська індивідуальність* (свобода музичного вираження при наявності полілогової взаємодії, взаєморозуміння, співставлення власного виконавської манери та темброво-акустичних особливостей власного саксофона з індивідуальними прийомами гри

партнерів); *сценічна культура* (вихід на сцену, розташування на сцені, відповідність рухів тіла характеру виконуваного твору).

Б) Вольові та психічні властивості: *увага* (аналіз фактури музичного твору, аналіз прийомів спільного виконавства, виділення головних елементів музичної мови, навички зміни музично-слухової рефлексії (фокусування слуху та зору); *самоконтроль* (відчуття міри самостійності в колективі, відчуття звукової перспективи, управління собою під час виконання); *комунікабельність, музично-виконавська емпатія* (координація виконавських намірів, використання погляду при передаванні теми солісту, взаємний контакт); *емоційність* (узгодження чуттєво-емоційних станів, швидкі переходи з одного емоційного стану в інший у відповідності до художнього задуму і стилю твору); *музично-емпатійна* рефлексія (розуміти психічний стан іншої особи, співпереживати відчуттям всіх учасників ансамблю або оркестра).

За результатами обчислення середнє арифметичне експертних оцінок музично-виконавських навичок в експериментальній групі склало:

А) музично-виконавські навички: 1) слухові навички ЕГ – 1,75 балів; 2) темпоритм ЕГ – 1 бал; 3) звуковидобування ЕГ – 2,25 балів; 4) акомпанемент ЕГ – 3 бали; 5) виконавська індивідуальність ЕГ – 3,5 балів; 6) сценічна культура ЕГ – 4,75 балів.

Б) вольові та психічні властивості: 1) увага ЕГ – 2,5 балів; 2) самоконтроль ЕГ – 2,25 балів; 3) комунікативність ЕГ – 3 бали; 4) емоційність ЕГ – 4 бали; 5) емпатія ЕГ – 2 бали.

Таблиця 3.10

Середні частоти результатів експертних оцінок музично-виконавських та творчих навичок учасників ансамблю (до експерименту)

Група	Компоненти музично-виконавських та творчих навичок		Частота результатів експертних оцінок						Кількість учасників	Середня оцінка
			0	1	2	3	4	5		
ЕГ	А	А1	9	9	1	16	1	0	36	1,75
		А2	10	18	7	0	1	0	36	1

		A3	1	8	9	17	1	0	36	2,25
		A4	0	1	8	18	8	1	36	3
		A5	0	0	1	18	15	2	36	3,5
		A6	0	0	0	1	7	28	36	4,75
	Б	Б1	1	8	9	9	8	1	36	2,5
		Б2	1	8	9	17	1	0	36	2,25
		Б3	9	0	0	9	9	9	36	3
		Б4	0	0	1	8	17	10	36	4
		Б5	1	8	18	8	1	0	36	2
	КГ	A1	9	1	8	8	10	0	36	2,25
		A2	1	19	14	1	1	0	36	1,5
		A3	17	1	9	1	8	0	36	1,5
		A4	1	16	10	9	0	0	36	1,75
		A5	0	0	1	16	10	9	36	3,75
		A6	0	0	0	1	7	28	36	4,75
		Б1	0	1	8	9	8	10	36	3,5
		Б2	0	1	18	15	2	0	36	2,5
		Б3	0	1	8	1	15	11	36	3,75
		Б4	0	1	0	7	9	19	36	4,25
		Б5	1	8	18	8	1	0	36	2

Відповідно, результати контрольних груп:

А) музично-виконавські та творчі навички:

- 1) слухові навички КГ – 2,25 балів
- 2) темпо-ритм КГ – 1,5 балів
- 3) звуковидобування КГ – 1,5 балів
- 4) акомпанемент КГ – 1,75 балів
- 5) виконавська індивідуальність КГ – 3,75 балів
- 6) сценічна культура КГ – 4,75 балів.

Б) вольові та психічні властивості:

- 1) увага КГ – 3,5 балів
- 2) самоконтроль КГ – 2,5 балів
- 3) комунікативність КГ – 3,75 балів
- 4) емоційність КГ – 4,25 балів
- 5) емпатія КГ – 2 бали.

Середнє арифметичне значення всіх оцінок контрольної групи дорівнює: музично-виконавські та творчі навички: КГ 2,58 балів, вольові та психологічні властивості: КГ 3,2 балів. Викладені результати ми навели на

діаграмі середнього арифметичного показника експертних оцінок музично-виконавських та творчих навичок учасників полілогової взаємодії на початку дослідно-експериментальної роботи.

На основі використаних методів: експертних оцінок, педагогічного спостереження та опитування були зафіксовані рівні сформованості музично-виконавських та творчих навичок учасників полілогової взаємодії.

Таким чином, показники сформованості відповідної вправності у експериментальній групі становить:

ЕГ = 2,71 балів = середній рівень.

Показники сформованості відповідної вправності у контрольній групі:

КГ = 2,58 балів = середній рівень.

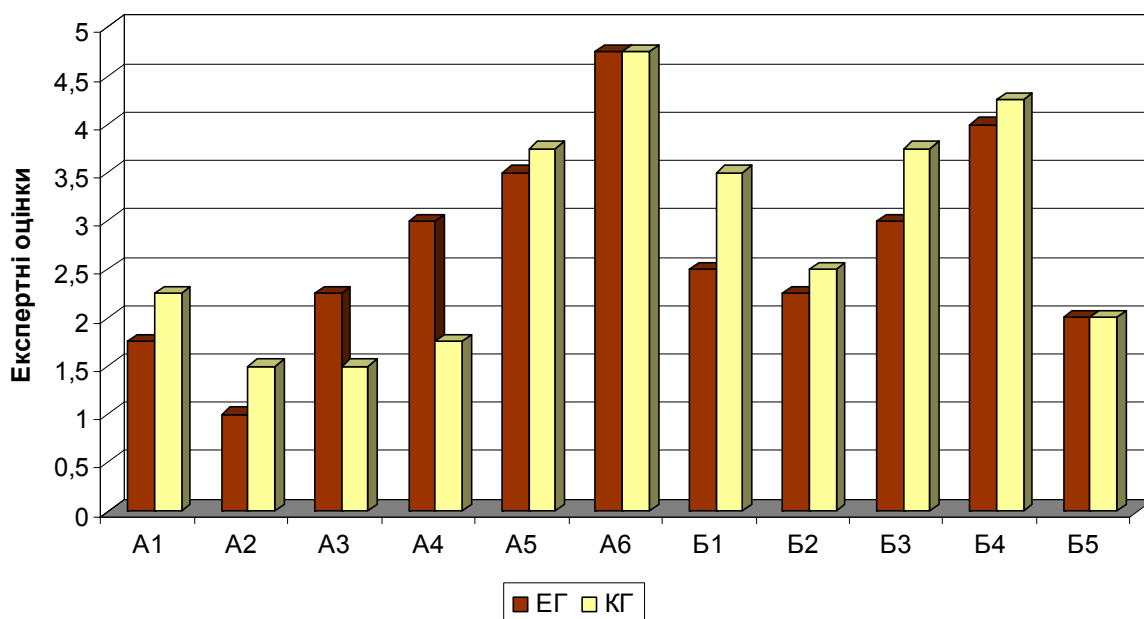


Рис. 3.5. Музично-виконавські та творчі навички в колективному музикуванні

Отже, застосування низки формуючих завдань із набуття готовності до музично-виконавського полілога у майбутніх викладачів саксофону експериментальної та контрольної груп, їх фахові здобутки знаходились майже на однаковому середньому рівні.

Ефективність методики набуття готовності до музично-виконавського полілога у майбутніх викладачів саксофону перевірено на основі порівняльних результатів початкового та підсумкового діагностичних зрізів.

Таблиця 3.11

Середні частоти результатів експертних оцінок музичних здібностей студентів після формуючого експерименту

Група	Складові музично-особистісних характеристик	Частота результатів експертних оцінок						Кількість учасників	Середня оцінка
		0	1	2	3	4	5		
ЕГ	А	0	0	1	0	6	29	36	4,75
	Б	0	0	1	1	4	30	36	4,75
	В	0	0	1	0	15	20	36	4,5
	Г	0	0	1	1	31	39	36	4,5
	Д	0	1	0	7	9	19	36	4,25
КГ	А	0	0	1	1	4	30	36	4,75
	Б	0	0	1	1	22	12	36	4,25
	В	7	3	2	15	7	2	36	2,5
	Г	10	7	2	16	1	0	36	1,75
	Д	0	1	8	8	10	9	36	3,5

Для обстеження рівня сформованості готовності до музично-виконавського полілога у майбутніх викладачів саксофону використовувався метод ранжування. У список для ранжування було внесено відповідні складові.

За результатами обчислення середнє арифметичне оцінок музичних здібностей студентів в кінці дослідно-експериментальної роботи в експериментальній групі склало:

А – музичний слух: ЕГ – 4,75 балів

Б – музичний ритм: ЕГ – 4,75 балів

В – музична пам'ять: ЕГ – 4,5 балів

Г – почуття ладу: ЕГ – 4,5 балів

Д – музичне мислення: ЕГ – 4,25 балів

Відповідно середнє арифметичне оцінок музичних здібностей студентів у контрольній групі склало:

А - музичний слух: КГ – 4,75 балів

Б – музичний ритм: КГ – 4,25 балів

В – музична пам'ять: КГ – 2,5 балів

Г – почуття ладу: КГ – 1,75 балів

Д – музичне мислення: КГ – 3,5 балів

Надамо діаграму середнього арифметичного експертних оцінок музичних здібностей студентів після закінчення дослідно-експериментальної роботи.

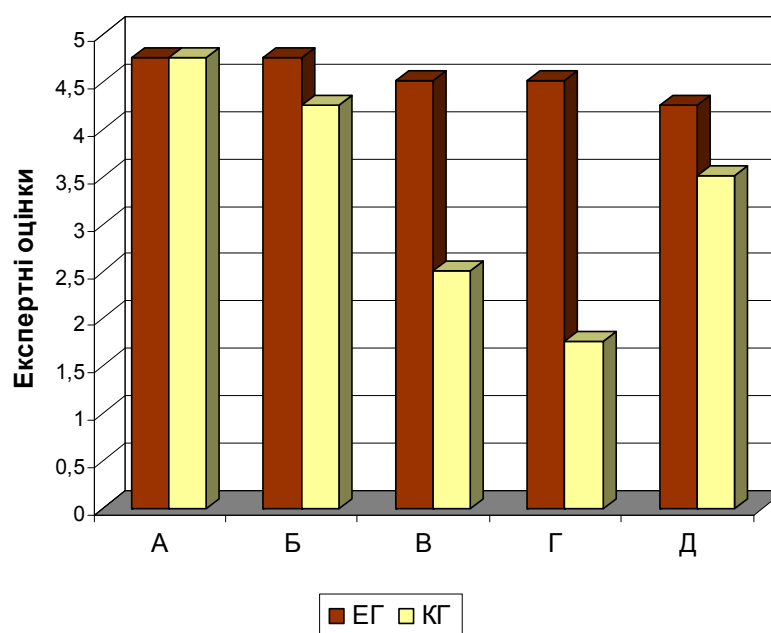


Рис. 3.6. Експертні оцінки музичних здібностей студентів після формуючого експерименту

Таблиця 3.12

Порівняльна таблиця середнього арифметичного експертних оцінок музичних здібностей студентів на початку та після закінчення дослідно-експериментальної роботи

Компоненти музичних здібностей	Початок експерименту	Після експерименту	Різниця	Початок експерименту	Після експерименту	Різниця
	ЕГ	ЕГ		КГ	КГ	
А	4	4,75	0,75	4,5	4,75	0,25
Б	3,5	4,75	1,25	4	4,25	0,25
В	3,25	4,5	1,25	2,5	2,5	0
Г	2,25	4,5	2,25	1,5	1,75	0,25

Д	2	4,25	2,25	3	3,5	0,5
Середнє значення	3	4,55	1,55	3,1	3,35	0,25

Отже, можна спостерігати, що в експериментальній групі, де застосовувалась розроблена авторська методика формування готовності майбутніх викладачів саксофону до музично-інструментального полілога, музичні здібності студентів значно покращились. У ЕГ така амплітуда зростання в балах 0,75 – 2,25 у середньому відбиває позитивні зміни на 1,55 балів. У результаті чого якісні показники формованих характеристик у ЕГ з середнього рівня змістилися на високий. У контрольній групі, де використовувалась традиційна методика формування готовності майбутніх викладачів саксофону до музично-інструментального полілога, їх музичні здібності залишилися майже незмінними.

Для підтвердження відмінностей між результатами контрольної та експериментальної групи використаємо критерій φ^* – кутове перетворення Фішера. Для цього визначимо межу появи позитивного ефекту після експериментальної роботи. Оскільки експертні оцінки музичних здібностей достатньо високі, то вважатимемо за позитивний ефект отримання експертних оцінок в 5 балів.

Кут, де Р – процентна доля, котра виражена в долях одиниці. Критерій φ^* обрахуємо за формулою:

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

При цьому для прийнятного рівня статистичної значимості $p \leq 0,05$ критичне значення φ^* дорівнює 1,64. Це означає, що перевищення цього показника свідчить про наявність статистично помітних відмінностей між результатами контрольної та експериментальної групи.

Лише для оцінки музичного слуху відсутня статистична відмінність. Для усіх інших компонентів зафіксоване підвищення експертних оцінок в експериментальних групах у порівнянні з контрольними.

Таблиця 3.13

**Показники критерію ϕ^* експертних оцінок музичних здібностей
студентів**

	А	Б	В	Г	Д
ϕ^*	0,31	4,54	5,12	7,14	2,46

Таблиця 3.14

**Середні частоти результатів експертних оцінок музично-особистісних
характеристик учасників музично-виконавського полілога після
закінчення дослідно-експериментальної роботи**

Група	Складові характеристик	Частота результатів експертних оцінок						Кількість учасників	Середня оцінка
		0	1	2	3	4	5		
ЕГ	А	0	0	1	17	8	10	36	3,75
	Б	0	0	0	1	7	28	36	4,75
	В	0	0	0	0	18	18	36	4,5
	Г	0	0	1	5	5	25	36	4,5
КГ	А	1	17	9	8	1	0	36	1,75
	Б	1	7	9	2	8	9	36	3
	В	0	3	4	8	5	16	36	3,75
	Г	0	0	0	1	7	28	36	4,75

За результатами обчислення середнє арифметичне оцінок відповідних показників студентів після закінчення дослідно-експериментальної роботи в експериментальній групі склало:

А – музично-теоретичні знання: ЕГ – 3,75 балів

Б – музично-виконавські навички: ЕГ – 4,75 балів

В – творчо-виконавські навички: ЕГ – 4,5 балів

Г – вольові та психічні властивості: ЕГ – 4,5 балів

Відповідно середнє арифметичне оцінок фахових надбань студентів у контрольній групі склало:

А - музично-теоретичні знання: КГ – 1,75 бали

Б – музично-виконавські навички: КГ – 3 бали

В – творчо-виконавські навички: КГ – 3,75 бали

Г – вольові та психічні властивості: КГ – 4,75 бали

З урахуванням отриманих результатів, було побудовано діаграму формування музично-особистісних характеристик учасників ансамблю після закінчення дослідно-експериментальної роботи у експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах.

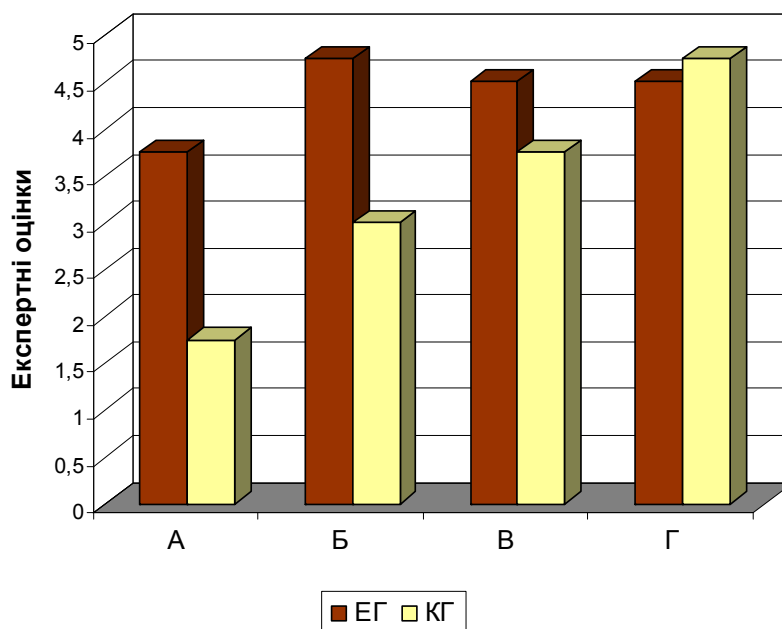


Рис. 3.7. Експертні оцінки щодо готовності учасників музично-виконавського полілога після закінчення дослідно-експериментальної роботи

Отже, можна спостерігати, що в експериментальній групі, де застосовувалась авторська методика формування у студентів готовності до музично-інструментального полілога, фахові надбання набули позитивних зрушень. У ЕГ така амплітуда зростання в балах (0,25 – 3). В середньому результати показали зростання на 1,63 бали.

Таким чином, якісні показники фахових надбань у ЕГ з середнього рівня змістились на високий. Так, можна спостерігати, що не відбулося значних якісних змін у розвитку вольових та психічних здібностей у учасників експерименту, але ще на констатувальному етапі ця підкатегорія була на високому рівні. У подальшій роботі щодо розвитку цієї підкатегорії здібностей необхідно приділяти спеціальну особливу увагу.

Для підтвердження відмінностей між результатами контрольної та експериментальної групи використаємо критерій φ^* – кутове перетворення Фішера. Для цього визначимо межу появи позитивного ефекту після експериментальної роботи. Нехай позитивний ефект фіксуватиметься у випадку отримання експертних оцінок в діапазоні від 4 до 5 балів.

Таблиця 3.15.

Порівняльна таблиця середнього арифметичного експертних оцінок музично-особистісних характеристик учасників музично-виконавського полілога на початку та після закінчення експерименту

Компоненти	Початок експерименту	Після експерименту	Різниця	Початок експерименту	Після експерименту	Різниця
	ЕГ	ЕГ		КГ	КГ	
А	0,75	3,75	3	0,5	1,75	1,25
Б	2,75	4,75	2	2,75	3	0,25
В	3,25	4,5	1,25	3,5	3,75	0,25
Г	4,25	4,5	0,25	4,75	4,75	0
Середнє значення	2,75	4,38	1,63	2,88	3,31	0,44

При цьому для прийнятного рівня статистичної значимості $p \leq 0,05$ критичне значення φ^* дорівнює 1,64.

Таблиця 3.16

Показники критерію φ^* експертних оцінок музично-особистісних характеристик учасників музично-виконавського полілога

	А	Б	В	Г
φ^*	5,24	5,48	5,95	2,15

Як бачимо, для усіх компонентів зафіксоване підвищення експертних оцінок в експериментальних групах у порівнянні з контрольними.

Таблиця 3.17

Середні частоти результатів експертних оцінок музично-виконавських та творчих навичок учасників ансамблю після закінчення дослідно-експериментальної роботи

Група	Компоненти музично-	Частота результатів експертних оцінок	Кількість учасників	Середня оцінка
-------	---------------------	---------------------------------------	---------------------	----------------

	виконавських та творчих навичок		0	1	2	3	4	5		
ЕГ	А	A1	1	2	3	10	12	8	36	3,5
		A2	2	13	15	17	21	4	36	2,75
		A3	0	5	7	22	23	15	36	3,5
		A4	0	1	7	13	21	30	36	4
		A5	0	0	2	8	32	30	36	4,25
		A6	0	0	1	1	13	57	36	4,75
	Б	B1	0	2	4	13	26	27	36	4,25
		B2	1	8	12	16	21	14	36	3,25
		B3	0	0	0	5	26	41	36	4,5
		B4	0	0	1	6	21	44	36	4,5
		B5	1	1	9	18	18	25	36	3,75
КГ	А	A1	11	6	14	19	21	1	36	2,5
		A2	3	29	28	7	5	0	36	1,75
		A3	20	1	16	11	24	0	36	2,25
		A4	1	16	20	19	13	3	36	2,5
		A5	0	1	1	31	21	18	36	3,75
		A6	0	0	1	1	13	57	36	4,75
	Б	B1	0	1	14	14	16	27	36	3,75
		B2	1	1	35	32	2	1	36	2,5
		B3	0	2	10	4	26	30	36	4
		B4	0	1	1	15	17	38	36	4,25
		B5	3	14	28	19	5	3	36	2,25

Результати експериментальних груп:

А) музично-виконавські та творчі навички:

- 1) слухові навички КГ – 3,5 балів
- 2) темпо-ритм КГ – 2,75 балів
- 3) звуковидобування КГ – 3,75 балів
- 4) акомпанемент КГ – 4 балів
- 5) виконавська індивідуальність КГ – 4,25 балів
- 6) сценічна культура КГ – 4,75 балів.

Б) вольові та психічні властивості:

- 1) увага КГ – 4 балів
- 2) самоконтроль КГ – 3,25 балів
- 3) комунікативність КГ – 4,5 балів
- 4) емоційність КГ – 4,5 балів
- 5) емпатія КГ – 3,75 бали.

Відповідно, результати контрольних груп:

А) музично-виконавські та творчі навички:

- 1) слухові навички КГ – 2,5 балів
- 2) темпо-ритм КГ – 1,75 балів
- 3) звуковидобування КГ – 2,25 балів
- 4) акомпанемент КГ – 2,5 балів
- 5) виконавська індивідуальність КГ – 3,75 балів
- 6) сценічна культура КГ – 4,75 балів.

Б) вольові та психічні властивості:

- 1) увага КГ – 3,75 балів
- 2) самоконтроль КГ – 2,5 балів
- 3) комунікативність КГ – 4 балів
- 4) емоційність КГ – 4,25 балів
- 5) емпатія КГ – 2,25 бали.

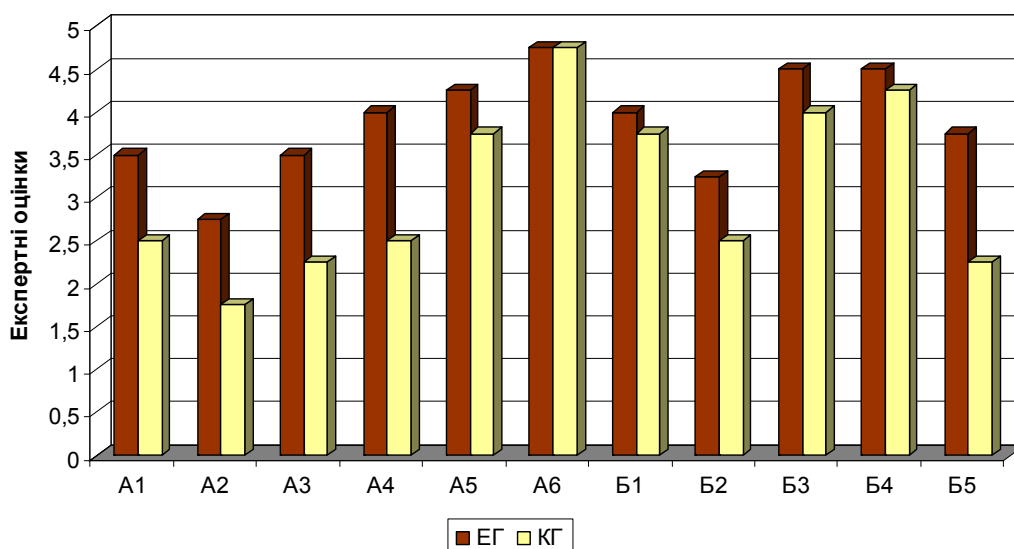


Рис. 3.8. Експертні оцінки музично-виконавських та творчих навичок учасників ансамблю після закінчення дослідно-експериментальної роботи

Таблиця 3.18

Порівняльна таблиця середнього арифметичного експертних оцінок музично-виконавських та творчих навичок учасників ансамблю на початку та після закінчення експерименту

Компо- ненти	Початок експери- менту	Після експери- менту	Різниця	Початок експери- менту	Після експери- менту	Різниця
	EG	EG		KG	KG	

A	A1	1,75	3,5	1,75	2,25	2,5	0,25
	A2	1	2,75	1,75	1,5	1,75	0,25
	A3	2,25	3,5	1,25	1,5	2,25	0,75
	A4	3	4	1	1,75	2,5	0,75
	A5	3,5	4,25	0,75	3,75	3,75	0
	A6	4,75	4,75	0	4,75	4,75	0
B	B1	2,5	4,25	1,75	3,5	3,75	0,25
	B2	2,25	3,25	1	2,5	2,5	0
	B3	3	4,5	1,5	3,75	4	0,25
	B4	4	4,5	0,5	4,25	4,25	0
	B5	2	3,75	1,75	2	2,25	0,25
Середнє значення		2,73	3,93	1,2	2,86	3,11	0,25

Для підтвердження відмінностей між результатами контрольної та експериментальної групи використаємо критерій ϕ^* – кутове перетворення Фішера. Для цього визначимо межу появи позитивного ефекту після експериментальної роботи. Нехай позитивний ефект фіксуватиметься у випадку отримання експертних оцінок в діапазоні від 4 до 5 балів.

При цьому для прийнятного рівня статистичної значимості $p \leq 0,05$ критичне значення ϕ^* дорівнює 1,64.

Таблиця 3.19

Показники критерію ϕ^* експертних оцінок музично-виконавських та творчих навичок учасників

Компоненти		ϕ^*
A	A1	2,17
	A2	2,74
	A3	2,64
	A4	4,18
	A5	2,95
	A6	0,60
B	B1	2,47
	B2	4,41
	B3	2,15
	B4	1,68
	B5	4,73

Як бачимо, лише для компонента «сценічна культура» відсутня статистична відмінність. Це може бути наслідком високих оцінок експертів як в контрольній, так і в експериментальній групах. Для усіх інших

компонентів зафіксоване підвищення експертних оцінок в експериментальних групах у порівнянні з контрольними.

З результатами повторного тестування можна ознайомитись у дод. В.

З метою отримання підсумкової інформації про рівень сформованості готовності до музично-інструментального полілога майбутніх викладачів гри на саксофоні у процесі фахової діяльності під час впровадження розробленої методики та перевірки отриманих результатів було проведено відповідне замірювання, яке дозволило одержати кількісні показники отриманих якісних характеристик після проведення формувального експерименту.

Для визначення порівневих досягнень саксофоністів у полілоговій музично-виконавській взаємодії на цьому етапі перевірки ефективності розробленої авторської методики були застосовані такі *методи*: аналіз результатів ефективності навчання та відповідної самооцінки запропонованих завдань, виконаних музикантами; діагностичні зрізи; статистичні методи математичної перевірки отриманих даних за допомогою комп'ютерних програм.

Порівняльний аналіз здійснено відповідно до визначених критеріїв оцінки готовності майбутніх викладачів гри на саксофоні до полілогової музично-виконавської взаємодії відповідно до вимірювальної технології, яка вже застосовувалася на констатувальному етапі експериментальної роботи. Основні критерії розроблено з урахуванням попередньо визначеної структури готовності до музично-інструментального полілога саксофоністів.

Отримані результати порівнювалися з результатами діагностичного етапу відповідно до кожного критерію готовності до полілогової музично-виконавської взаємодії майбутніх викладачів-саксофоністів. Згідно з метою та поставленими задачами формувального експерименту були зроблені необхідні замірювання. Це дозволило одержати кількісне вираження змін, що відбулися під впливом запроваджених методів. Для цього було проведено зрізи до початку і після закінчення формувальної дослідно-експериментальної роботи. Отримані дані оброблено з використанням

статистичних математичних методів, що забезпечило можливість майбутньої педагогічної інтерпретації та визначення перспектив стосовно ефективності впровадження запропонованої організаційно-методичної системи у процес подальшого відтворення досягнутих результатів музично-інструментального полілога саксофоністів. Це дало можливість одержати об'єктивну картину динаміки рівнів зростання готовності до музично-виконавського полілога та ефективності музично-виконавської та навчальної взаємодії суб'єктів навчання в умовах застосування розробленої та апробованої нами у ході формування дослідно-експериментальної роботи за авторською методикою.

Проведений до початку формувального експерименту зріз показав, що із 36 музикантів, які брали участь у формувальному експерименті з декількох ВНЗ України, експериментальної групи 35, 5 % осіб належали до низького рівня готовності до полілога, 51, 6 % осіб респондентів опинились на середньому рівні та 12, 9 % осіб – на високому. Показники контрольної групи констатувального експерименту були отримані відповідно такі: 10, 8 % осіб мали високий рівень готовності, 49, 2 % респондентів із загальної сукупності осіб опинились на середньому рівні готовності полілогової музично-творчої взаємодії, а 40 % осіб – на низькому рівні. З порівняльних значень (табл. 3.18) видно, що в ЕГ різниця середньої арифметичної складає в декілька разів вищий показник ніж в КГ, що свідчить про вищий рівень сформованості досліджуваного феномена.

Узагальнивши результати середніх арифметичних сумарної кількості балів по всіх показниках та порівнявши їх стосовно двох груп (ЕГ та КГ), отримали (табл. 3.18) таку різницю : досягнення учасників ЕГ перевищують такі ж досягнення КГ майже в п'ять разів. Аналіз результатів за кутовим відхиленням Фішера дав можливість з'ясувати переваги стосовно формування визначених компонентів музично-інструментального полілога. Результат аналізу засвідчив, що успішніше відбулось формування діяльнісно-смыслового та методико-технологічного компонентів з урахуванням усвідомлення вмотивованості саксофоністів щодо самоорганізації власних

зусиль, що підтверджує сформованість і мотиваційно-усвідомленого компонента. Це можна пояснити тим, що на всіх етапах формувального експерименту було приділено значну увагу саме цим завданням. Стосовно комунікативно-виконавського компонента зауважимо, що в ансамблевій взаємодії на практиці музично-інструментального виконавства відповідні компетенції є природними для саксофоністів (інших музикантів), тому цей компонент і на констатувальному етапі був доволі високим.

Співставляючи показники рівнів готовності до полілогової музично-творчої взаємодії майбутніх викладачів гри на саксофоні, можна зробити висновок, що розроблена та застосована завдяки нашому дослідженню авторська методика виявилася доволі ефективною для розвитку природних механізмів досліджуваного феномена. Істотна різниця, зафіксована у кількісних показниках між ЕГ та КГ на користь ЕГ, засвідчила ефективність її застосування.

Висновки до третього розділу

Після здійснення експериментальної роботи було отримано такі результати.

Аналіз показників констатувального експерименту виявили недостатність розуміння студентами повноти професійних якостей, якими повинен володіти учасник полілога, недостатню орієнтацію у різновидах виконавських прийомів та способів розкриття музичного образу у спільній взаємодії. Аналіз експериментальних даних засвідчив, що студенти якщо і усвідомлюють необхідність прояву важливих навичок ансамблевого музикування, залишаються мало досвідченими в її функціонуванні, не проявляють готовності до музично-інструментальної полілогової взаємодії.

Проведення діагностики виявило наявність підстав та доцільність створення методики формування навичок ансамблевої взаємодії студентів, які грають на духових інструментах, у тому числі – саксофонах.

Розроблено **критерії** та їх показники оцінки готовності майбутніх викладачів гри на саксофоні у музично-інструментальній полілоговій

взаємодії. **Мотиваційно-усвідомлений** компонент вимірювався за допомогою таких **критеріїв** : *1) особистісна зацікавленість*, який відображатиме *показник* : міра бажання участі у музично-творчій діяльності кожного саксофоніста з урахуванням його потреби у спілкуванні «на музичній моделі», та *2) скерованість на музично-інструментальний полілог*, відповідно за таким *показником*: міра потреби взаєморозуміння музикантів різних культур.

Діяльнісно-смысловий компонент вимірювався за допомогою таких **критеріїв**, *1) прояв загальної ерудиції* з *показником* : обсяг загальнокультурних знань та обміну ними; *2) потреба емпатійної рефлексії* з *показником* : міра довершеності емпатії в ансамблевій узгодженості; *3) потреба музично-слухової рефлексії* з *показником* : якість музично-слухової рефлексивної включеності у процесі музичного полілога; *4) результат творчих дій* з *показником*: – міра володіння власним інструментом.

Методико-технологічний компонент вимірювався критерієм *наявності методико-технологічної компетентності* з показниками якості: *якість знань з методико-технологічних прийомів гри на саксофоні; ступінь застосування музично-слухової рефлексії; міра практичного застосування досвіду музично-інструментального полілога; рівень досконалості виконавської підготовки саксофоніста.*

Комунікативно-виконавський компонент вимірюватиметься за допомогою **критеріїв**: *1) прояв антиципації* (якій відображатиме якість передбачення музичних переживань та виконавських дій суб'єктів музично-інструментального полілога) з *показником* : міра довершеності музично-виконавської емпатії; та *2) потреба у колективній виконавській праці* з показниками : *ступінь прояву толерантності у співпраці та колегіальність у музичному полілозі; міра активності у колективній виконавській діяльності суб'єктів навчально-виконавської взаємодії.*

За результатами діагностичного етапу було виявлено незадовільний стан сформованості готовності майбутніх викладачів гри на саксофоні до

музично-виконавського полілога. На вищому рівні опинились 27,8 % студентів, на середньому – 31,2%; на низькому – 41% осіб. Результати формувального експерименту засвідчили підвищення рівнів сформованості готовності до музично-інструментального полілога по всіх компонентах.

Поетапна методика формування готовності до музично-виконавського полілога спрямована на формування визначених компонентів у ході експериментальної роботи на протязі всього періоду формувальної роботи.

На першому етапі було приділено основну увагу формуванню першого, *мотиваційно-усвідомленого*, та частково другого, *діяльнісно-сміслового*, компонентів обраного феномена.

Для цього були запроваджені методи, які мали ефективну дію у таких визначених **педагогічних умовах**: збагачення спектру знаннєвих процесів, спонукання широкого знайомства та застосування шедеврів музичного мистецтва різних країн та розширення видів навчально-творчого музично-інструментального полілога.

На цьому етапі для формування першого, *мотиваційно-усвідомленого*, компонента було застосовано такі **методи**: інформаційного аналізу Інтернет ресурсу, узагальнення представленого в ЗМІ (засоби масової інформації) полікультурного досвіду оркестрового та ансамблевого виконавства; відбір та систематизація міжнародного музичного репертуару для оркестрового та сольного виконавства на духових інструментах тощо.

Частково на цьому етапі приділено увагу формуванню окремих складових другого, *діяльнісно-сміслового*, компонента. Для цього було застосовано такі **методи** : скерованості музично-слухової рефлексії на звучання саксофонів у виконанні кращих музикантів світу; уявної музично-слухової рефлексії; аналіз темброво-акустичної палітри оркестрового звучання тощо.

На другому етапі опосередковано продовжено формування першого, *мотиваційно-усвідомленого* компонента та приділено безпосередню увагу формуванню другого, *діяльнісно-сміслового*, та третього, *методико-*

технологічного, компонентів обраного феномена.

Для цього були запроваджені методи, які мали ефективну дію у таких визначених **педагогічних умовах**: збагачення спектру знаннєвих процесів, заохочення свободи вибору (підтримка самостійних ініціативних рішень у прояві загальнокультурної ерудиції,), спонукання широкого знайомства та застосування шедеврів музичного мистецтва різних країн та розширення видів навчально-творчого музично-інструментального полілога.

На цьому етапі для формування другого, *діяльнісно-сміслового*, компонента застосовано **методи** : музично-виконавської емпатії; музично-слухової рефлексії в оркестровому колективі; спеціально-інструментального удосконалення та інші. Для формування третього, *методико-технологічного*, компонента застосовані **методи** : аналізу методичної літератури; створення словників музичних термінів спеціально-саксофонного призначення; музично-слухової рефлексії щодо динамічної узгодженості в саксофонній групі; спеціально-інструментального удосконалення та інші.

На третьому етапі було продовжено процес формування третього, *методико-технологічного*, компонента та приділено увагу формуванню четвертого, *комунікативно-виконавського*, компонента обраного феномена. На цьому етапі здійснювалось підсумкове формування обраного феномена наприкінці експериментальної формувальної роботи.

Для цього були запроваджені методи, які мали ефективну дію у таких визначених **педагогічних умовах**: створення с ситуацій співробітництва суб'єктів творчої діяльності; спонукання широкого знайомства та застосування шедеврів музичного мистецтва різних країн та розширення видів навчально-творчого музично-інструментального полілога; розширення видів навчально-творчого музично-інструментального полілога.

На цьому етапі для формування третього, *методико-технологічного*, компонента застосовано **методи** : аналізу власних здобутків; самоаналіз музично-слухової рефлексії; удосконалення спеціально саксофонних умінь та навичок тощо. Для формування четвертого, *комунікативно-виконавського*,

компонента застосовано **методи** : активізації антиципації, спонукання музично-виконавської емпатії в оркестровому колективі; співробітництва у процесі навчальної взаємодії суб'єктів музично-навчального полілога та інші.

Результати експериментальної роботи з формування готовності до музично-інструментального полілога майбутніх викладачів гри на саксофоні було перевірено за допомогою критерію Р.Фішера. Порівняння φ^* критичного та φ^* експериментального показує, що φ^* критичне менше за φ^* експериментальне, а це означає, що $\varphi_{екс.}$ лежить поза інтервалом прийняття нуль-гіпотези.

Співставляючи показники рівнів готовності до полілогової музично-творчої взаємодії майбутніх викладачів гри на саксофоні, можна зробити висновок, що розроблена та застосована завдяки нашому дослідженню методика, виявилася доволі ефективною для розвитку природних механізмів досліджуваного феномена. Істотна різниця, зафіксована у кількісних показниках, засвідчила ефективність та доцільність її застосування.

Основні теоретичні положення та практичні результати дослідження викладені у наступних працях автора [188, 189, 192, 193].

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено теоретичне узагальнення сутності означеного феномена та експериментально доведено ефективність авторської методики набуття готовності до музично-інструментального полілога майбутніми викладачами музичного мистецтва. Проведене теоретичне та експериментальне дослідження, розв'язання всіх поставлених завдань дали підстави для наступних **висновків**:

1. На основі аналізу теоретичних джерел стосовно розкриття змісту полілога як феномена загальнонаукового пізнання була розкрита його культурно-освітня сутність, що безпосередньо вплинуло на її усвідомлення. Розкриваючи роль саксофона в академічній музичній культурі, досліджені особливості формування художньо-академічного мислення саксофоністів у процесі навчання, яке є вищим рівнем його музичного пізнання та самовираження, функціонування якого можливе завдяки розвитку загальної культури, знань та фахових компетенцій.

Музично-інструментальна полілогова взаємодія майбутніх викладачів саксофону представлена системою їх компетенцій, яка включає усвідомлення психолого-фізіологічних можливостей та особистісних характеристик кожного учасника полілога, його знання та уміння їх свідомо застосовувати на практиці. Представлено таке авторське визначення *готовності до музично-інструментального полілога*: це є *специфічна культуровідповідна музично-освітня якість майбутніх викладачів саксофона, як учасників полілога, здатних реалізовувати набуті фахові компетентності з урахуванням особистісного інтелектуального й комунікативного прояву та індивідуальної музично-слухової рефлексії, що застосовується у колективному навчальному і виконавському музично-інструментальному творчому «багатоголоссі»*.

2. У результаті узагальнення методичних здобутків гри на саксофоні встановлено, що в основі розвитку музично-інструментального полілога в процесі гри на саксофоні лежать складні анатомо-фізіологічні процеси, які

пов'язані з виконавством, розвитком внутрішніх слухових та перцептивно-тембральних здібностей духовиків, технічних можливостей цього музичного інструмента, композиторською творчістю, пов'язаною з відповідними музичними творами, а також формуванням низки компетентностей майбутнього викладача музичного мистецтва, спрямованих на його фахову діяльність: необхідністю навчати гри на саксофоні та виконувати твори у музично-інструментальному полілозі.

У технологічну сферу музично-інструментального полілога входять такі технічні прийоми як звуковидобування, артикуляція, дихання та ін. Методика формування техніки гри на саксофоні визначається загальною поставою ігрового апарату, поставою виконавського дихання, артикуляції, аплікатури для координації стійко-рефлекторних, вільних та економних дій пальцевого апарату тощо.

3. Розроблена структура музично-інструментального полілога майбутніх викладачів музичного мистецтва в процесі гри на саксофоні, в яку входять такі *компоненти* : *мотиваційно-усвідомлений, діяльнісно-смісловий; методико-технологічний та комунікативно-виконавський.*

У дисертації надані методологічні основи формування готовності до музично-інструментального полілога, представлені принципи та доцільні педагогічні умови стосовно ефективного набуття готовності майбутніх викладачів музичного мистецтва до музично-інструментального полілога.

Встановлено, що музично-інструментальний полілог розвивається згідно чотирьох напрямів: культурно-освітнього, індивідуально-особистісного, ансамблево-рефлексійного та навчально-комунікативного.

4. На основі визначених компонентів означеного феномена спроектована теоретична модель формування готовності до музично-інструментального полілога, яка спирається на методологічну базу (наукові підходи, специфічні принципи), розроблені у ході дослідження критерії оцінки ефективності набуття готовності майбутніх викладачів мистецтва у процесі гри на саксофоні та їх

показники, що уможливило вимірювання рівнів сформованості досліджуваного феномена.

Надані порівневі характеристики еволюції змісту кожного з компонентів у ході експерименту та представлені відповідні методи з урахуванням доцільних педагогічних умов підвищення рівня готовності майбутніх викладачів музичного мистецтва до музично-інструментального полілога.

5. Поетапна методика формування готовності майбутніх викладачів музичного мистецтва до музично-виконавського полілога у процесі гри на саксофоні була спрямована на формування кожного з визначених компонентів, їх удосконалення у ході експериментальної роботи на протязі всього періоду формувальної роботи.

На першому етапі основна увага була сфокусована на формуванні першого, мотиваційно-усвідомленого, та частково другого, діяльнісно-сміслового, компонентів обраного феномена. У ході експериментальної роботи запроваджені **методи**, які мали ефективну дію у визначених педагогічних умовах. Для мотиваційно-усвідомленого компонента було застосовано **методи** інформаційного аналізу Інтернет ресурсу, узагальнення представленого в ЗМІ полікультурного досвіду оркестрового та ансамблевого виконавства; відбору та систематизації міжнародного музичного репертуару для оркестрового та сольного виконавства на духових інструментах тощо. Для формування окремих складових другого, діяльнісно-сміслового, компонента застосовано **методи** скерованості музично-слухової рефлексії; аналізу темброво-акустичної палітри оркестрового звучання тощо.

На другому етапі основну увагу приділено формуванню другого, діяльнісно-сміслового, та третього, методико-технологічного, компонентів. Для формування діяльнісно-сміслового, компонента застосовано **методи** музично-виконавської емпатії; музично-слухової рефлексії в оркестровому колективі; спеціально-інструментального удосконалення та інші. Для формування третього, методико-технологічного, компонента застосовані

методи аналізу методичної літератури; створення словників музичних термінів спеціально-саксофонного призначення; темброво-слухової рефлексії щодо узгодженості звучання в саксофонній групі; спеціально-інструментального удосконалення та інші.

На третьому етапі було продовжено процес формування третього, методико-технологічного, компонента та здійснено формування четвертого, комунікативно-виконавського, компонента обраного феномена. На цьому етапі здійснювалось підсумкове формування обраного феномена наприкінці експериментальної формувальної роботи. Для цього були запроваджені методи, які мали ефективну дію у визначених педагогічних умовах: створення с ситуацій співробітництва суб'єктів творчої діяльності. На цьому етапі для формування третього, методико-технологічного, компонента застосовано **методи** аналізу власних технічних здобутків; самоаналіз музично-слухової рефлексії; удосконалення спеціально саксофонних виконавських умінь та навичок тощо. Для формування четвертого, комунікативно-виконавського, компонента застосовано **методи** активізації антиципації, спонукання музично-виконавської емпатії в оркестровому колективі; співробітництва у процесі навчальної взаємодії суб'єктів музично-навчального полілога та інші.

Сумарна кількість балів по всіх показниках, порівняння їх стосовно двох груп (ЕГ та КГ), узагальнення результатів середніх арифметичних відтворили (табл. 3.18) таку різницю : досягнення учасників ЕГ перевищують такі ж досягнення КГ майже в п'ять разів. Аналіз результатів за кутовим відхиленням Фішера дав можливість з'ясувати переваги стосовно формування визначених компонентів музично-інструментального полілога. Результат аналізу засвідчив, що успішніше відбулось формування діяльнісно-смыслового та методико-технологічного компонентів з урахуванням усвідомлення вмотивованості саксофоністів щодо самоорганізації власних зусиль, що підтверджує сформованість і мотиваційно-усвідомленого компонента. Ми пояснюємо це тим, що на всіх етапах формувального

експерименту було приділено значну увагу саме цим завданням. Стосовно комунікативно-виконавського компонента зауважимо, що в ансамблевій взаємодії на практиці музично-інструментального виконавства відповідні компетенції є природними для саксофоністів (інших музикантів), тому цей компонент і на констатувальному етапі був доволі високим.

Результати перевірки отриманих даних підтвердили доцільність використання авторської методики, ефективність та перспективність її застосування у набутті готовності майбутніх викладачів музичного мистецтва до розвитку музично-інструментального полілога у процесі гри на саксофоні.

Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем стосовно готовності майбутнього викладача музичного мистецтва до музично-інструментального полілога. Подальшого вивчення та наукового обґрунтування потребує проблема розробки конкретних методичних рекомендацій майбутнім викладачам музичного мистецтва стосовно виконавської специфіки гри на саксофоні та роботи із творчими дитячими духовими колективами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абаджян Г. Методика развития исполнительских приемов на духовых инструментах с помощью визуального индикатора // Вопросы музыкальной педагогики : сб. стат. /ред.-сост. Ю.А. Усов. – М., 1983. – Вып. 4. – С. 19-29.
2. Авилов В. Н. Сольный концертный репертуар саксофониста: исторический обзор // Музичне мистецтво : зб. наук. статей / Донецька держ. муз. академія ім. С. С. Прокоф'єва. – Донецьк, 2005. – Вип. 5. – С. 249–255.
3. Актуальные вопросы теории и практики исполнительства на духовых инструментах: сб. тр. Вып. 80 / ГМПИ им. Гнесиных. – М. : Искусство, 1985. – 159 с.
4. Апатський В. М. Камерний ансамбль і виховання оркестрового музиканта / В. М. Апатський // Дослідження. Досвід. Спогади. – 2005. – № 6. – С. 143–152.
5. Апатский В. Н. Основы теории и методики духового музыкально-исполнительского искусства : учеб. пособ. для студентов высш. муз. заведений / В. Н. Апатский. – К. : НМАУ им. П.И. Чайковского, 2006. – 432 с.
6. Апатський В. Використання технічних засобів у сучасній вітчизняній методиці навчання на духових інструментах //Мистецтвознавство України : зб. наук. пр. / Володимир Апатський. – К. : Академія мистецтв України, 2003. – Вип. 3. – С. 106–110.
7. Апатський В. Деякі проблеми сучасного виконавства на духових інструментах / В. Апатський //Українське музикознавство :наук.-метод. міжвідомчий щорічник. – Вип. 4. – К., 1969. – С. 133–147.
8. Апатский В. Исполнительский аппарат музыканта-духовика, его специфика и методы формирования //Дослідження. Досвід. Спогади. – К., 1999. – № 1. – С. 130–139.

9. Арчажникова Л. Г. Методика обучения игре на фортепиано: учебн. пособ. для студ. 4 к. веч. и заоч. отд. муз.-пед. факультета / Л.Г. Арчажникова. – М.: МГЗПИ, 1982. – 82 с.
10. Афанасьев Ю. Л. Социально-культурный потенциал художественной деятельности / Юрий Львович Афанасьев. – Львов : Свифт, 1990. – 160 с.
11. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики : исследования разных лет / Михаил Михайлович Бахтин. – М. : Художественная литература, 1975. – 502 с.
12. Безбородова Л.А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях : учеб. пособие для студ-в; учителей по спец. : «Музыкальное образование» / Л.А. Безбородова, Ю.Б. Алиев. – М.: Академия, 20023. – 416 с.
13. Беленов Л. Д. Вопросы методики обучения игре на духовых инструментах в консерваториях Франции // Проблемы высшего музыкального образования : сб. трудов ГМПИ им. Гнесиных. – М. : Музыка, 1975. Вып. 19.– С. 139-158.
14. Беркман Т. Л. Индивидуальное обучение музыке. Музыкально-эстетическое развитие школьников в процессе обучения игры на фортепиано / Тамара Львовна Беркман. – М. : Просвещение, 1964. – 220 с.
15. Берлиоз Г. Большой трактат о современной инструментровке и оркестровке / Гектор Берлиоз. – Т. 2. – М. : Просвещение, 1972. – 531 с.
16. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 191 с.
17. Библер В. С. Культура. Диалог культур / На гранях логики культуры : книга избран. очерков / Библер В. С. – М. : Русское феноменологическое общество, 1997. – С. 221–223.
18. Битинас Б. П. О многомерном подходе к анализу педагогических явлений / Б. П. Битинас // Сов. педагогика. – 1970. – № 6. – С. 73–84.

19. Благой Д. Неотъемлемо от развития исполнителя // Сов.музыка. – 1973. – № 10. – С. 58-62.
20. Блинова М. П. Музыкальное творчество и закономерности высшей нервной деятельности / Мария Павловна Блинова. – Л.: Музыка, 1974. – 144 с.
21. Бондарь В. І. Дидактика / В. І. Бондарь. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
22. Борисенко С. Б. Развитие эмпатических форм поведения у будущих учителей // Психология педагогического общения : тезисы докл. науч.-практ. конф. / [отв. ред. Дьяконов Г. В.]. – Кировоград : КГРИ, 1990. – С. 88–89.
23. Бочкарёв Л. Психологические аспекты публичного выступления музыканта-исполнителя / Л. Бочкарёв // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 68 – 79.
24. Бригадир М. Соціально-психологічний аналіз сучасних парадигм освіти / Марія Бригадир // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти : зб. матеріалів до Всеур. наук.-практ. конф. /Тернопіл. держ. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль : Економ. думка, 2000. – С. 32 – 45.
25. Валицкая А. Г. Современные стратегии образования : варианты выбора / А. Г. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 2.– С. 3–8.
26. Васильева Т. В. Первые шаги обучения учащихся оркестровых классов музыкальных школ аккомпанементу в курсе дополнительного инструмента – фортепиано . – [Электронный ресурс]// Концепт. – 2013. – 01 (январь). – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2013/13015.htm>
27. Відео ритмічні вправи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vkontakte.ru/id99252425>
28. Возрастная и педагогическая психология: учеб. для студентов пед. институтов /под ред. Петровского А.В. – М. : Просвещение, 1979.– 288 с.

29. Волков Н. К вопросу звукоизвлечения на язычковых духовых инструментах / Н. Волков, И. Пушечников // Методика обучения игре на духовых инструментах : очерки [под. ред. Ю. А. Усова]. – М.: Музыка, 1966. – Вып. 2. – С. 13 – 25.
30. Волков В. Работа над чистотой строя при игре на духовых инструментах. – Минск : Искусство, 1982. – 136 с.
31. Волков Н. В. Теория специальности (кларнет) : программа для слушателей ФПК / Николай Васильевич Волков. – М.: Искусство, 1989. – 19 с.
32. Волков Н. Основы управления звучанием при игре на кларнете : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. искусствоведения : 17.00.03 – «Музыкальное искусство». / Николай Васильевич Волков. – Л., 1987. – 17 с.
33. Вульфов Б. З. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках : учеб. Пособие / Б. З. Вульфов, В. Д. Иванов. – М: Педагогика, 1997. – 243 с.
34. Выготский Л. С. Психология искусств /Лев Семенович Выготский. – М. : Искусство, 1968. – 576 с.
35. Гаврилова Т.П. Эмпатия как специфический способ познания человека человеком / Т.П. Гаврилова // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга / [монография] / ред. А. А. Бодалева ; Куб. гос. ун-т, 1975. – С. 17–19.
36. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія : навч. посіб. для студ. вузів /В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.
37. Гальперин П. Я. Экспериментальное формирование внимания / Петр Яковлевич Гальперин. – М. : МГУ, 1974. – 101 с.
38. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / Семен Устинович Гончаренко. – Київ; Вінниця : Планер, 2010. – 308 с.
39. Горват І. Основи джазової інтерпретації / І. Горват, К. Вассербергер, 1980. – 82 с.

40. Готлиб А. Д. Основы ансамблевой техники / Адольф Давыдович Готлиб. – М. : Музыка, 1971 – 94 с.
41. Гофман И. Фортепианная игра : ответы на вопросы о фортепианной игре / Иосиф Гофман. – М. : Гос. муз. изд-во, 1961. – 224 с.
42. Гузий В. М. К вопросу усовершенствования вузовского курса методики преподавания на духовых и ударных инструментах / В. М. Гузий // История, теория и практика исполнительства на духовых и ударных инструментах: тезисы докладов. – Ростов-н/Д. : Цветная печать, 1997. – С.105 –106.
43. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм : історико-методологічні та теоретичні аспекти / [монографія]. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
44. Гуральник Н. Від «методи» до технології в сучасній педагогічній компоненті музично-інструментальної школи / Наталія Гуральник // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманськ. держ. пед. ун-т імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н.С. (голов. ред.) та ін.] /– К. : Міленіум, 2005. – Вип. 14. – С. 69–79.
45. Джонсон Н. Статистика и планирование эксперимента в технике и науке : методы обработки данных / Н. Джонсон, Ф. Лион; под ред. Э. К. Лецкого. – М. : Мир, 1980. – 610 с.
46. Диков Б. А. Методика обучения игре на духовых инструментах / Борис Александрович Диков. – М. : Музгиз, 1962. – 116 с.
47. Диков Б. Вопросы методики обучения игре на духовых инструментах / Б. Диков, В. Богданов. – М. : ВДФ, 1959. – 91 с.
48. Диков Б. О штрихах духовых инструментов // Методика обучения игре на духовых инструментах / Б. Диков, А. Седрамян. - М. : Музгиз, 1966. – Вып. 2. – С. 182–210.
49. Должанский А. Н. Краткий музыкальный словарь /Александр Наумович Должанський; изд. 2, пересмотр. и доп. – Л. : Госмузиздат, 1955. – 512 с.

50. Должиков Ю. Техника дыхания флейтиста //Вопросы музыкальной педагогики : сб. стат./ ред.-сост. В. А. Натансон. – М. : Музыка, 1983. – Вып. 4. – С. 14.
51. Євтух М. Б. Методологічні засади розбудови особистісно орієнтованої навчальної діяльності у вищій школі / М. Б. Євтух // Філософія освіти ХХІ століття : проблеми і перспективи : зб. наук. праць. – К. : Знання, 2000. – С. 42-49.
52. Ержемский Г. Л. Психология дирижирования /Г. Л. Ержемский. – М : Музыка, 1988. – 96 с.
53. Жуков Ю. М. Коммуникативный тренинг / Ю. М. Жуков. – М.: Гардарики, 2003. – 223 с.
54. Жукова О.А. Теория творчества в современном образовании /О.А. Жукова // Искусство и образование. – 2006. – № 3(41). – С. 4–25.
55. Завалко К. В. Педагогічна інноватика в теорії та практиці музичної освіти / [монографія] / К. В. Завалко : Черкаський ЦНП 2013. – 520 с.
56. Зенина Л. Значение профилирующего репертуара в развитии музыкально-ритмической способности студента / Л.Зенина, Н. Бажанов // Фортепианное обучение студентов разных специальностей в музыкальном вузе: сб. труд. /отв. ред. Н. П. Толстых. – М. : Гос. муз-пед. ин-т им. Гнесиных, 1987. – Вып. 89. – С. 51–60.
57. Иванов В. Д. Школа академической игры на саксофоне / В. Д. Иванов. – М. : Музыка, 2004. – 62 с.
58. Иванов В. Д. Саксофон /Владимир Дмитриевич Иванов. – М. : Музыка, 1990. – 64 с.
59. Иванов В. Д. Основы индивидуальной техники саксофониста / Владимир Дмитриевич Иванов. – М. : Искусство, 1993. – 54 с.
60. Исполнительство на духовых инструментах и вопросы музыкальной педагогики : сб. трудов ГМПИ им. Гнесиных.– М. : Искусство, 1979. – Вып. 45. – 222 с.

61. Искусство игры на духовых инструментах. История и методика. – К. : КГК, 1986. – 111 с.
62. История, теория и практика исполнительства на духовых и ударных инструментах : тезисы докладов. – Ростов-н/Д. : Цветная печать, 1997. – 160 с.
63. Ительсон Л.Б. Обучение навыкам. Сущность и виды научения. Обучение усениям. / Л. Б Ительсон, В. В. Давыдов // Возрастная и педагогическая психология /под.ред.А. В. Петровского. 2-е изд.,испр.и доп. М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
64. Каган М. С. Мир общения : проблемы межсубъектных отношений / Моисей Самойлович Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с. – (Над чем работают и спорят философы).
65. Каган М. С. Приобщение другого к своим ценностям //Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика : хрестоматия. – М. : Искусство,1991. Выпуск 1, ч. 2.– С. 165-171.
66. Каган М. С. Философия культуры / Моисей Самойлович Каган. – Спб. : Петрополис, 1996. – 416 с.
67. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя /В. А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
68. Карауловский Н. И. Звуковысотная интонация на духовых инструментах и проблема исполнительского строя / Н. И. Карауловский // исполнительство на духовых инструментах и вопросы музыкальной педагогики : сб. трудов ГМПИ им. Гнесиных.– М., 1979. – Вып. 45.– С. 15-32.
69. Кастнер Г. Методи комплексного та систематизованого керівництва з оволодіння сімейством саксофонів як нових мідних язичкових інструментів (Méthode complète et raisonnée de Saxophone). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://slovari.yandex.ua-книги/Музыкальный%20Словарь/Кастнер/?ncrnd=8220>
70. Ковалев А. Г. Эмпатия и процесс практического познания одной личности другой / А. Г. Ковалев // Теоретические и практические

проблемы психологии познания людьми друг друга : тезисы докладов / [ред. А. А. Бодалева и др.]. – Краснодар : Куб .гос. ун-т, 1975. – С. 32–33.

71. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти : автореф.дис.на здобуття наукового ступеня доктора пед.. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика мистецької освіти», «Теорія і методика професійної освіти» / А. В. Козир. – К., 2009. – 43 с.

72. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология : учебн. пообие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М. : Академия, 2005. – 256 с.

73. Конен В. Д. Блюзы и XX век / Валентина Джозефовна Конен. – М. : Музыка, 1980. – 81 с.

74. Конен В. Д. Пути американской музыки : очерки по истории музыкальной культуры США / Валентина Джозефовна Конен. – М. : Сов. композитор, 1977. – 446 с.

75. Кормич Л. І. Культурологія : історія і теорія світової культури XX сторіччя : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л. І. Кормич, В. В. Багрицький. – 2 вид. – Х. : Одісей, 2002. – 304 с.

76. Костюк А. Г. Музыкальное искусство и формирование нового человека : сб. статей / под ред. А. Г. Костюка. – К. : Музична Україна, 1982. – 238 с.

77. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И.А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84–89.

78. Колесникова И.А. Педагогическая праксеология : учебн. пообие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М. : Академия, 2005. – 256 с.

79. Круль П. Історичні аспекти походження духового інструментарію в контексті музичної україністики / Круль П. // Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. – К., 2002. – Вип. 16. : Культурологічні проблеми української музики. – С. 330–340.

80. Крупей М. Основні теоретично-технологічні аспекти формування виконавської майстерності саксофоніста / М. Крупей // Науковий вісн. НМАУ ім. П. І. Чайковського.— К., 2003. — Вип. 40, кн. 10. : Музичне виконавство. — С. 36–47.

81. Крупей М. Саксофон в контексте развития музыкального исполнительства /М. Крупей// Науковий вісн. НМАУ ім. П. І. Чайковського.— К., 2003. — Вип. 26, кн. 9 : Музичне виконавство. — С. 269–284.

82. Крупей М. В. Шляхи формування художньо-виразного мислення виконавця-саксофоніста / М. В. Крупей // Музичне виконавство і культура : Науковий вісн. НМАУ ім. П. І. Чайковського.— Одеса : Друк, 2004. — Вип. 4, кн. 2. — С. 258–268.

83. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1961. — 98 с.

84. Кьеркегор (Керкегор) Серен. Заключительное ненаучное послесловие к «Философским крохам» (фрагменты) / Серен Кьеркегор (Керкегор); пер. и комм. Д. А. Лунгиной // Культурология. XX век. Дайджест. Философия культуры. — М., 1998. — Вып. II (6). — С. 232–244.

85. Латишева Т.В. Специфіка педагогіки співробітництва в процесі міжпредметної навчальної взаємодії в роботі з учнями технічних ліцеїв учителя музичного мистецтва / Т.В. Латишева // Наукові записки. — Серія : Педагогічні науки /Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка.— Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. — Вип. 133. — С. 291–296.

86. Леви В. Л. Я и мы / Владимир Львович Леви. — М. : Молодая гвардия, 1969. — 288 с.

87. Левин С. Я. Духовые инструменты в истории музыкальной культуры / Семен Яковлевич Левин. — Л. : Музыка, 1983. — 190 с.

88. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. — М. : Знание, 1979. — 47 с. (Сер. Педагогика и психология; № 1).

89. Люблинский А. А. Теория и практика аккомпанемента : методические основы / Александр Александрович Люблинский. – Л. : Музыка, 1972. – 80 с.
90. Магомедов А. Вопросы методики обучения игре на духовых инструментах / А. Магомедов. – Баку: Азмузгиз, 1962. – 67 с.
91. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу / А. С. Макаренко // Твори : в 7 т. – Т. 5. – К. : Рад. шк., 1954. – С. 76-80.
92. Мартиненко С. М. Загальна педагогіка : навч. посіб. / С. М. Мартиненко, Л. Л. Хоружа. – К.: МАУП, 2002. – 176 с.
93. Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано / Карл Адольф Мартинсен. – М. : Музыка, 1977. – 128 с.
94. Мархасев Л. В легком жанре. Очерки и заметки /Лев Мархасев. Л. : Советский композитор, 1986. – 294 с. / ст. Магия джаза : джаз и советская песня. Новая история блюзов (60 – 70-е годы). – С. 110–170.
95. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Абрахам Маслоу. – пер. с англ. – М. : Смысл, 1999.– 425 с. (Золотой фонд мировой психологии).
96. Меднікова Г.С. Українська і зарубіжна культура ХХ століття : навчальний посібник / Г.С. Меднікова. – Київ : Знання, 2002. – 214 с.
97. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах духовного воздействия музыки / Вячеслав Вячеславович Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 254 с.
98. Методика обучения игре на духовых инструментах : статьи. – Вып. 3 / ред.-сост. Ю. А. Юсов.– М. : Музыка, 1971. – 272 с.
99. Мизес Л. Человеческая деятельность : трактат по экономической теории / Людвиг фон Мизес. – 2-е испр. изд. – Челябинск : Социум, 2005. – 878 с.
100. Михайлов Н.М. Школа игры для духового оркестра. Партитура / Н. М. Михайлов, Е. С. Аксёнов, Р. Наумов другие. – [Электронный ресурс].– Режим доступа : <http://www.partita.ru/others.shtml>

101. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки : теорія і історія : навч. посіб. для студ. муз. спеціальностей / Олег Володимирович Михайличенко. – Суми: Наука, 2004. – 210 с.
102. Михеева Л. В. Музыкальный словарь в рассказах / Людмила Викентьевна Михеева. – М. : Сов. композитор, 1988. – 176 с.
103. Моїсєєва М. А. Теоретико-методичні основи навчання ансамблевої гри : навч. метод. посібник для викл. і студ. мистецьких навч. закл. / М. А. Моїсєєва. – Житомир : Волинь, 2002. – 208 с.; 12 рис.
104. Мойсеев И. Такая непохожая рок-музыка / Игорь Мойсеев // Наука и религия. – 2003. – № 5. – С. 30–31.
105. Мойсеюк Н. Педагогіка : навч. посібник для студ. вищ. уч. закл. / Нелля Мойсеюк. – 3-е вид. – К. : Білоц. кн. ф-ка, 2003. – 615 с.
106. Музыкальная энциклопедия : [в 5-ти т. Т.1.] / глав. ред. Ю. В. Келдыш. – М. : Сов. Энциклопедия; Сов. композитор, 1974. – 1070 с.
107. Мюльберг К. Э. О мастерстве кларнетиста : учеб. пособие / Калио Евальдович Мюльберг. – Одесса : ОГК, 2002. – 128 с.
108. Назаренко М. П. Теоретичні основи інтеграції знань у системі інструментально-виконавсько підготовки майбутнього вчителя музики / М. П. Назаренко // Науковий час. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія та методика мистецької освіти. – К. : НПУ, 2007. – Вип. 4(9). – С. 62-65.
109. Назайкинский Е. В. О психологи музыкального восприятия / Евгений Владимирович Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 383 с.
110. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. – 2-е изд. М. : Госмузизд, 1961. – 317 с.
111. Новий словник іншомовних слів: близько 40 000 сл. і словосполучень / [Л. І. Шевченко, О. І. Ніка, О. І. Хом'як, А. А. Дем'янук; за ред. Л. І. Шевченко]. – К. : АРІЙ, 2008. – 672 с.
112. Носарева Л. Джаз: поза часом і простором // "Дз. Тижня". – 2002. № 49. – С. 18.

113. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н.Обозов. – Киев : Лыбидь, 1990. – 191 с.
114. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д. А. Леонтьева / Жозеф Нюттен. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
115. Огієнко І. Українська культура / І. Огієнко. – К., 1992. – 189 с.
116. Олексюк О. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Знання України, 2009. – 123 с.
117. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін : теорія і технологія : [монографія] / [за ред. І. А. Зязюна] / Валерій Федорович Орлов. – К. : Наук. думка, 2003. – 262 с.
118. Падалка Г. М. Музична педагогіка : навч. посіб. для вищ. муз. навч. закл. / Галина Микитівна Падалка. – Херсон: ХДПІ, 1995. – 104 с.
119. Падалка Г.М. Принципові засади впровадження модульної технології навчання в систему музично-педагогічної освіти / Г.М. Падалка // Науковий часоп. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. : зб. наук. пр.– К. : НПУ, 2005. – Вип. 2 (7). – С. 3–9.
120. Панферов В. Н. Психологическая структура познания человека человеком // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознание : сб. науч. трудов / [ред. кол. : Б. А. Еремеев и др.]. – Краснодар: Куб. гос. ун-т, 1977. – 235 с. – С. 21-28.
121. Паньків Л.І. Педагогічне спілкування у контексті особистісно-орієнтованої освіти / Л.І. Паньків // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів науково-методичного семінару. – Чернівці : Зелена Буковина, 2007. – С. 84-85.
122. Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. праць. Вип. 24. / [Редкол. : Сущенко Т.І. та ін.]. Київ;Запоріжжя, 2002. – 414 с.
123. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. Т. 3 / под ред. Каирова И. А. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – 879 с.

124. Педагогический энциклопедический словарь / [глав. ред. Б. М. Бим-Бад]. – М. : Большая российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
125. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченко М.Д. - К.: Пед. думка, 2001. – 516 с.
126. Петров А. Восемдесят лет за четыре часа: импровизации и композиции отечественного джаза / А. Петров // НВ. – 2002. – № 49. – С. 41.
127. Петров В. В. Розанов – крупнейший педагог и методист в области преподавания на духовых инструментах : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. искусствоведения / В. В. Петров. – М., 1955. – 18 с.
128. Петровский А. В. Основы педагогики и психологии высшей школы : учеб. пособ. для слушателей курсов и фак- тов повыш. квалиф. преподавателей вузов / под ред. А. В. Петровского – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 302 с.
129. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие / Валентин Иванович Петрушин. – М. : Академический Проект, 2008. – 399 с.
130. Петрушин С. В. Секреты открытого общения / Сергей Владимирович Петрушин. – 2 изд., перераб. И доп. – Казань : Новое знание, 2001. – 104 с.
131. Платонов К. К. Структура и развитие личности / Константин Константинович Платонов. – М. : Наука, 1986. – 255 с.
132. Плахцінський Р. Програма до спецкурсу «Історія виконавства на духових та ударних інструментах» : (структура та зміст) // Наукові записки. Серія Педагогіка / Тернопільський держ. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – 2001. – № 2. – С. 70–74.
133. Плешкова Н. И. Формирование умений педагогического общения у студентов (на материале музыкально-педагогических факультетов) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01/ Надежда Ивановна Плешкова; Киев. гос. ун-т. им. Т. Г. Шевченко. – К., 1985. – 23 с.
134. Плохотнюк О. С. Організація самостійної роботи в класі

ансамблю духових та ударних інструментів : навч. посіб. / Олександр Сергійович Плохотнюк. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 34 с.

135. Побережна Г.І. Загальна теорія музики: Підручник / Г.І. Побережна, Т.В. Щериця. – К.: Вища школа, 2004. – 303.

136. Полатайко О.М. Формування художньо-образного мислення студентів у курсі «Методика викладання художньої культури : навч.-метод. посібник для студ.-магістрвнтів мистецького напряму навчання. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 165 с.

137. Полилогизм : Свободная энциклопедия. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=Полилогизм&oldid=67545103>.

138. Полякова Е.С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки : монография / Елена Степановна Полякова. – Минск : ИВЦ Минфина, 2009. – 542 с.

139. Портреты советских исполнителей на духовых инструментах / сост. и ред. Ю.А. Юсов. – М.: Советский композитор, 1989. – 343 с.

140. Практикум по возрастной и педагогической психологии :/под ред. Щербакова А.И. – М. : Просвещение, 1987. – 255 с.

141. Пустовит В.И. Формирование распределенного внимания в процессе профессиональной подготовки учителя-музыканта (на материале концертмейстерского класса педвуза): дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Виктор Иванович Пустовит; МГПИ им. В. И. Ленина.– Минск, 1981. – 188 с.

142. Ражников В. Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении : дис. в форме научного докл. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – М., 1993. – 69 с.

143. Реброва О. Є. Реалізація принципу інтеграції у виконавський підготовці майбутнього вчителя музики / Олена Євгенівна // Наукові записки. Серія Педагогіка / Тернопільський держ. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. –

Тернопіль. – 2001. – № 2. – С. 62–65.

144. Реброва О. Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва / [монографія] / О. Є. Реброва. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 295 с.

145. Ростовський О.Я. Професійна підготовка майбутніх учителів музики: Проблеми і перспективи / Олександр Якович Ростовський // Наукові записки. Серія Педагогіка. Тернопільський держ. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. – 2001. – № 2. – С. 15–22.

146. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посіб. для студ. вузів та викл. музично-пед. фак. / Олександр Якович Ростовський. – К. : ІЗМИ, 1997. – 248 с.

147. Ростовський. О. Я. Методика викладання музики в основній школі : навч.-метод. посіб. / Олександр Якович Ростовський; [Голов. ред. Б. Є. Будний]. – Тернопіль : Навч. кн.-Богдан, 2001. – 270, [2] с. : табл., нот.

148. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / [отв. ред. Е. В. Шорохова] / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.

149. Руденко Ю.Д. Основи козацько-лицарського виховання / Ю. Д. Руденко, Ю. Л. Мельничук. – К.: ТОВ «Видавництво «Гетьман», 2012. – 298 с.

150. Рудницька О. П. Музика і культура особистості : проблеми сучасної пед. освіти : навч. посіб. – К. : Білоцерк. кн. ф-ка, 1998. – 248 с.

151. Рудницька О.П. Педагогіка : загальна та мистецька: навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

152. Рунов В. Как организовать самодеятельный духовой оркестр : пособие для руководителей / Виктор Рунов. – М. : Муз. изд., 1956. – 84 с.

153. Савари С. В. Азбука аккомпанемента : учеб. пособие / Станислав Витальевич Савари. – Донец. гос. музыкальная академия им. С. С. Прокофьева. – Донецк : Юго-Восток, 2005. – 72 с.

154. Савченко О. Я. Від людини освіченої до людини культурної.

Ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів / О. Я. Савченко. – К. : Рід. школа, 1996. – № 5-6. – С. 2-4.

155. Семиченко В. А. Вибір освітньої парадигми як складова професіоналізму викладача / В. А. Семиченко // Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм : проблеми теорії і практики підготовки вчителя-вихователя-викладача : матеріалами Всеукр. нак.-практ. конф. / НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К.: НПУ, 2005. – С. 19–22.

156. Соболев Г. Н. Произношение музыкальной речи при игре на духовых инструментах / Г. Н. Соболев // История, теория и практика исполнительства на духовых и ударных инструментах : Тезисы докл. – Ростов –н/Д. : Цветная печать, 1997. – С.79–80.

157. Советский энциклопедический словарь / под ред. Прохорова А. М. – М. : Советская энциклопедия, 1981. – 1600 с.

158. Сопиков А. П. Механизм эмпатии / А. П. Сопиков // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознание : сб. науч. тр. / [Редкол. : Б. А. Еремеев и др.]. – Краснодар : Куб. гос. ун-т, 1977. – С. 89–95.

159. Станиславский К. Работа актера над собой // К. С. Станиславский // Работа актера над собой в творческом процессе переживания. – Собр. соч. в 8 т. - Т. 2. Ч. 1. – М. : Искусство, 1954.– 424 с.

160. Станкевич Л. П. Проблемы целостности личности : гносеологический аспект : [монография]/ Леонид Павлович Станкевич. – М. : Высшая школа, 1987.– 137 с.

161. Столович Л. Н. Жизнь – творчество. – человек : функции художественной деятельности / Леонид Наумович Столович. – М. : Политиздат, 1985. – 415 с.

162. Страхов И. В. Психологический анализ творческого вдохновения // Тез. докл. на II съезде Общества психологов. – М. : АПН РСФСР, 1963. Вып. 1. – С. 144-146.

163. Тарасов Г. С. Проблемы духовной потребности (на материале музыкального восприятия) / Гарри Степанович Тарасов. – М. : Наука, 1979. – 191 с.

164. Теория и практика игры на духовых инструментах: сб. ст. / [редю-сост. В. Н. Апатский]. – К. : Музична Україна, 1989. – 136 с.

165. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М.Теплов // Избранные труды: В 2-х т. Т.1. - М.: Педагогика, 1985. - 328 с.

166. Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 103–110.

167. Усов Ю.А. Организация учебного процесса по специальности на духовом отделении / Ю. А. Усов // Методические записки по вопросам музыкального образования : сб.статей /Муз. училище Моск. гос. Консерватории. – М. : Музыка, 1991. Вып. 3.– С. 76–87.

168. Усов Ю. Состояние методики обучения игре на духовых инструментах и пути дальнейшего ее совершенствования / Ю. Усов // Проблемы музыкальной педагогики : сб. трудов Москов. Гос. Консерватории имени П. И. Чайковского. – М., 1981. – С. 89–108.

169. Усов Ю.А. Теория и история исполнительства на духовых инструментах на современном этапе //История, теория и практика исполнительства на духовых и ударных инструментах : тезисы докл. – Ростов-н/Д. : Цветная печать, 1997. – С. 69–71.

170. Усов Ю. История отечественного исполнительства на духовых инструментах : учеб. пособие для муз. вузов. – М.: Музыка, 1975. – 199 с.

171. Усов Ю. История зарубежного исполнительства на духовых инструментах. – М.: Музыка, 1978. – 184 с.

172. Усов Ю. А. Современная зарубежная литература для духовых инструментов / Ю. А. Усов // Методика обучения игре на духовых инструментах : сб. статей /под ред. Усова Ю. А. – М. : Музыка, 1976. – 196–223 с.

173. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології // К. Д. Ушинський. – Вибрані твори : у 2 т. / за ред. О. І. Піскунова. – К. : Рад. школа, 1983. – Т. 1. – С. 192–471.

174. Федотов А. А. Методика обучения игре на духовых инструментах : учеб. пособие для муз. вузов / Авангард Алексеевич Федотов. – М. : Музыка, 1975. – 159 с.

175. Федотов А. А. О выразительных средствах кларнета в работе над музыкальным образом // Методика обучения игре на духовых инструментах : сб. статей / [ред.-сост. Ю. Усов]. – М. : Музыка, 1976. – С. 86–109.

176. Фейгин Л. Д. Индивидуальность ученика и искусство педагога. – М., 1975.

177. Фейнберг Е. Л. Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке / Евгений Леонидович Фейнберг. – Фрязино : Век 2, 2004. – 228 с.

178. Философский энциклопедический словарь / под ред. Ильичева Л. Ф. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

179. Философский словарь / под ред. Фролова И. Т., изд. 5-е. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.

180. Фіцула М. М. Педагогіка: посібник / Михайло Михайлович Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 542 с.

181. Флоренский П. А. Сочинения : в 4 т. / Павел Александрович. – М. : Мысль, 1994. – 797 с.

182. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе : методология, цели и содержание творчества : учебн. пособие / Ю. Г. Фокин. – М. : Академия, 2002. – 224 с.

183. Харламов И. Ф. Педагогика: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Иван Федорович Харламов. – изд. 4-е, перераб. – М. : Юрист, 1997. – 508 с.

184. Хижна О. П. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед.

наук: спец.13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О.П. Хижна. – К., 2008. – 41 с.

185. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : дис... доктора психол. наук: Ленинград. Ун-т : 19.00.03 : Юрий Алексеевич Цагарелли. – Л., 1990. – 425 с.

186. Цюлюпа С. Д. Некоторые вопросы самостоятельной работы студентов по классу ансамбля / Степан Данилович Цюлюпа. – Ровно : РГИК, 1988. – 25 с.

187. Черных А. В. Советское духовое инструментальное искусство : справочник / Анатолий Васильевич Черных. – М. : Сов. композитор, 1989. – 320 с.

188. Чжан Цзянань. Деякі положення методики навчання гри на саксофоні /Чжан Цзянань. // Науковий часоп. нац. Пед. ун-ту імені М.П. Драгоманова. *Серія 14*. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014.– Вип. 16 (21). – С. 96–99.

189. Чжан Цзянань. Діагностика сформованості навичок ансамблевої взаємодії у виконавській діяльності саксофоністів /Чжан Цзянань // Науковий часоп. Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. *Серія 14*, Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – Вип. 17 (23). – С. 113–117.

190. Чжан Цзянань. Методичні аспекти виконавської підготовки духовиків у процесі колективного музикування / Чжан Цзянань // Наукові записки / ред. кол. : В.В. Радул, В.А. Кушнір та ін.– Серія : Педагогічні науки / Кіровоград. держ. пед. ун-ту імені Володимира Винниченка. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – Випуск 139. – С. 238–241.

191. Чжан Цзянань. Специфіка виконавського дихання музиканта-духовика / Чжан Цзянань // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / голов. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2015. – Вип. 18. – С. 258–262.

192. Чжан Цзянань. Результати впровадження методики полілогової музично-творчої інтеракції майбутніх викладачів-саксофоністів /Чжан

Цзянань // Науковий часоп. Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. *Серія 14*, Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015.– Вип. 18 (23). – С. 235–239.

193. Чжан Цзянань. Принципы методики звукоизвлечения в контексте физиологических особенностей игры на саксофоне будущих преподавателей-музыкантов / Чжан Цзянань // Педагогика и современность : научн. пед. журнал. –М. – 2014. – № 4.– С. 106–110.

194. Чжан Цзянань. Формування художнього мислення музиканта у процесі навчання гри на саксофоні / Чжан Цзянань //Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів XI Міжнар. педагогічно-мистецьких читань пам'яті О. П. Рудницької / [голов. ред. І. А. Зязюн]. – Чернівці : Зелена Буковина. 2014. – Вип. 5 (9). – С. 263–265.

195. Чжан Цзянань. Темброво-акустичні особливості саксофона в розвитку культури гри на духових інструментах ХІХ століття / Чжан Цзянань // Художня культура і освіта : традиції, сучасність, перспективи [відпов. ред. Н. А. Сегеда]/ Чжан Цзянань. – Мелітополь: Мелітопол. держ. пед. ун-т ім. Богдана Хмельницького, 2013. – С. 120–122.

196. Чжан Цзянань. Жанрово-стильові пріоритети у використанні саксофона українськими музикантами / Чжан Цзянань //Мистецька освіта в Україні : проблеми теорії і практики : зб. тез за матеріалами Всеукр. наук.-метод. конф.-семінару, 27-28 лют. 2014 р.– Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014.– С. 151–153.

197. Чуриков В. А. Аппликатура саксофона / В. А. Чуриков // История, теория и практика исполнительства на духовых и ударных инструментах : тезисы докладов. – Ростов-н/Д.: Цветная печать, 1997.– С. 135–137.

198. Шапошникова М. К проблеме становления отечественной школы игры на саксофоне / М. Шапошникова // Актуальные вопросы теории и

практики исполнительства на духовых инструментах. – М. : ГМПИ им. Гнесиных, 1985. – Вып. 80. – С. 22–38.

199. Шибутани Т. Социальная психология / Тамотеу Шибутани; пер. с англ. В. Б. Ольшанский. – М. : Прогресс, 1969. – 535 с.

200. Штейнмец А. Э. Развитие эмпатии в психологической подготовке учителя / А. Э. Штейнмец // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 79–83.

201. Шульгіна В. Д. Нариси з історії української музичної культури : джерелознавчий пошук. / [монографія]. – К. : ДАКККіМ, 2007. – 276 с.

202. Щапов Л. П. Фортепианная педагогика : учеб. для муз. пед. вузов / Л. П. Щапов. – М. : Сов. Россия, 1960. – 71 с.

203. Щербакова А. И. Философия музыки и музыкальное образование : учеб. пособие / А. И. Щербакова. – М. : Граф-Пресс, 2008. – 256 с.

204. Щербакова А. И. Музыка. Человек. Культура : опыт социально-философского анализа / [монография] / Анна Иосифовна Щербакова. – М. : РГСУ, 2009. – 306 с.

205. Щолокова О. П. Розповідаємо учням про мистецтво: навч. посіб. для студентів педагогічних університетів / О.П. Щолокова. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2013. – 166 с.

206. Эржемский Г. Психология дирижирования / Глеб Эржемский. – М. : Музыка, 1988. – 79 с.

207. Юник Д.Г. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування : [монографія] / Дмитро Григорович Юник. – К.: ДАКККіМ, 2009. – 338, [2] с.

208. Юцевич Ю. Є. Музыка : словник-довідник / Ю. Є. Юцевич. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с., 77 нотних прикладів та малюнків.

209. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия. – М. : Искусство, 1964. – 86 с.

210. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личности и творческого развития // Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С.21-27.
211. Якустіді І. В. Методика навчання гри на валторні / Іван Васильович Якустіді. – К. : Музика, 1977. – 59 с.
212. European Music in the Twentieth Century. Ed. By Horward Hartog/Londa/ Penguin ooks, 1961. – 360 p.
213. Gregory R. Beabout. Deyond Self-interest : A Personalist Approach to Human Action. – Lexington Books, 2002. – 129 p.
214. John F. Welsh. After Multiculturalism : The Politics of Race and the Dialectics of Liberty [Електронний ресурс] / John F. Welsh. – 2007, 222 p. – Режим доступу : <https://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=Полилогизм&oldid=67545103>
215. Kathleen Lennon. Knowing the Difference : Feminist Perspectives in Epistemology. – [Електронний ресурс] / Rathleen Lennon, Margaret Whitford. – Routledge, 2012. – 320 p. : Режим доступу : <https://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=Полилогизм&oldid=67545103>
216. Plokhotnyuk A.S. // Musical Students' Concert Practice / A.S. Plokhotnyuk // European Researcher, 2012. – Vol. (37). – № 12. – P. 2. – P. 2256 – 2260.
217. Macbetu C. The Original Louis Madgio system for Brass. - California, USA, 1968.
218. Plokhotnyuk A.S. // Musical Students' Concert Practice / A. S. Plokhotnyuk // European Researcher, 2012. – Vol. (37). – № 12. – P. 2. – P. 2256 – 2260.
219. Political Philosophy /Internet Encyclopedia of Philosophy. – Режим доступу : <http://www.iep.utm.edu/polphil>
220. Shulgina V. Presentation of Ukrainian Old Print Book and Music Manuscripts of the Orhtodox Chrurch in the Digital Space // Electronic Imaging & the Visual Arts. EVA 2004 Florence. – Bologna: Pitagora Editrice, 2004. – P.8.

221. 烈波罗娃•耶列娜.

钢琴教育中音乐风格的培养

/

烈波罗娃•耶列娜湖州师范学院学报第35卷第1期. 126-128 Journal of Huzhou Teachers College (ISSN 1009-1734).— vol.35.— 2013.— №1(Feb.).—P. 126-128.

222. 饶世伟, 彭幼卿. 跟我学萨克斯管. — 长沙 : 湖南文艺出版社, 2001.

— 32-35. Жау Шивей. Учи со мной саксофон / Жау Шивей, Пэн Ёучинь. — Чанша : Изд-во Хунаньской литературно-искусственной провинции, 2011. — С. 32-35.

223. 杜银蛟. 萨克管演奏实用教程 .-北京 : 中国青年出版社,1996. — 65-

67. Ду Индиао. Практический курс по саксофону. — Пекин : Китайское молодёжное издательство,1996. — С. 65-67.

ДОДАТКИ

Додаток А

Студентам запропоновані вправи, спрямовані на читання з листа для спонукання розвитку уваги, активізації музично-слухових уявлень, формування навичок вільної орієнтації в нотному тексті. Заняття проводились на уроці спеціального саксофону з кожним учасником ансамблю, на репетиції ансамблю з колективним читанням з листа всієї партитури. Попередньо обговорювались проблеми, що виникають при її виконанні. Завдання виконувалось протягом одного уроку, для набуття навичок читання нот з листа запропоновано репертуар саксофоністів.

Також студентам були запропоновані вправи на різні типи ритмічних малюнків, оскільки одним із найважливіших виражальних засобів музики є ритм. У процесі формування виконавської майстерності учасників ансамблів необхідно було удосконалювати почуття ритму ансамблістів з позицій його специфічних особливостей (на констатувальному етапі у студентів виявлялися ритмічні здібності). Особлива увага приділялася тим складовим ритмічним формул, які були слабкіше розвинуті або відсутні.

Труднощі виникали у зв'язку з тим, що у кожного з учасників у музичному тексті були різні ритмічні малюнки. Студенту на першому етапі важко синхронізувати виконання ритмічних малюнків. Для подолання цих труднощів їм рекомендовано систематично виконувати вправи на координацію, винайдений Г. Гурджиєвим.

У межах роботи над розвитком ритмічного почуття в ансамблі студентам демонструвався запис Suzanne Cleary та Peter Harding, які за допомогою «відбивання» ритмічних малюнків руками ведуть діалог та навіть демонструють різні емоційні стани (див. у інтернеті відео: <http://vkontakte.ru/id99252425>).

Спільне виконання студентами, учасниками ансамблю, ритмічних вправ допомагало набуттю навичок синхронного виконання музичних творів. Після засвоєння ними у ритмічних вправах складних ритмів легко було працювати синхронно із простими ритмічними малюнками.

Додаток Б**Деякі методичні рекомендації щодо ансамблевого виконавства
на духових інструментах**

У сучасних умовах музично-виконавської діяльності студентів, виконавців на духових інструментах із спеціальності „Музичне мистецтво” вищих навчальних закладів освіти, поряд з іншими виконавськими дисциплінами, такими як „Основний музичний інструмент”, „Додатковий музичний інструмент” та ін., чільне місце посідають „Інструментальний ансамбль” або „Ансамбль духових інструментів” та „Оркестровий клас”.

Підготовка виконавців-духовиків у класі інструментального ансамблю орієнтує на здійснення можливості детального засвоювати доцільні та перспективні методичні аспекти виконавської підготовки духовиків (саксофоністів) у процесі колективного музично-інструментального полілога.

Як відомо, ансамблі складаються за принципом об’єднання однорідних мідних духових або дерев’яних духових інструментів. Зустрічаються також ансамблі змішаного типу. Комплектуючи склад ансамблю, варто враховувати рівень підготовки, індивідуальні особливості кожного учасника, його музичну обдарованість, емоційність, звукові якості тощо [4, с. 143–152.]. У свою чергу, відбирати музичний матеріал треба таким чином, щоб кожен учасник цього ансамблю зміг би проявити свої виконавські й творчі можливості якнайкраще.

Слід зазначити, що особливу роль у творчому процесі ансамблевого виконавства відіграє психологічна сумісність його учасників – це спільність поглядів, ступінь вихованості, дисциплінованість та ін. У зв’язку з цим важливо сформувати ансамбль виконавців не лише з гарною професійною підготовкою, а також з добрими стосунками, взаємною симпатією та повагою один до одного.

На початку роботи над музичним твором учасники ансамблю повинні разом з викладачем зробити художній аналіз музичного матеріалу, досягнути

його ідейно-художній зміст, музичну форму, визначити кульмінації в частинах, розділах, фразах тощо. Для загального ознайомлення бажано спочатку виконати твір повністю [186]. Надалі студентам необхідно самостійно аналізувати свої дії у ансамблевому виконавстві, а викладачу відводиться роль контролю за діями учасників колективу, надаючи необхідні вказівки й зауваження.

Початковий період занять у класі ансамблю – складний і відповідальний. Важливого значення набуває послідовність у виборі та вивченні репертуару. Твори добираються таким чином, щоб відповідати рівню професійної підготовки виконавців, ступеню їх музичної зрілості. Досягнення якісного ансамблевого виконання залежить від кропіткої регулярної індивідуальної та колективної роботи музикантів. Безпосередньо перед заняттями у класі ансамблю кожен його учасник повинен бути в належній виконавській „формі” і вільно виконувати свою партію. Слід також приділяти особливу увагу навичкам настроювання інструментів у ансамблі.

Заняття у класі ансамблю рекомендується розпочинати з музичних творів, у яких є чітка визначеність ролі кожного інструмента ансамблю та взаємодії партнерів. Необхідно домагатися однорідності виконавських штрихів, доцільної підпорядкованості нюансів, дотримання певного звукового балансу, стійкості інтонації та ритму [167, с. 78.]. Для досягнення злагодженої гри у ансамблі потрібно дотримуватися загального для всіх учасників фразування в однорідних частинах твору. Особливої уваги вимагає робота над унісоном, відпрацювання чистоти інтонації під час занять.

Слід звернути увагу на виявлення першого або другого плану голосоведіння головних і супідрядних музичних ліній, домагаючись правильного звукового балансу й розкриття художнього образу твору. Специфіка гри в ансамблі потребує від учасників вміти бути „ведучим” та „супідрядним”, у залежності від значення партії в тому чи іншому епізоді музичного твору. Учасник ансамблю, який виконує другу партію повинен у потрібний час налаштуватися на „емоційну хвилю” виконавця головної

партії, дотримуючись тієї ж динаміки, одночасно домагаючись схожої вібрації, прийомів звуковидобування тощо. Особливо важлива під час виконання твору в ансамблістів наявність єдності у відчутті руху мелодії.

Однею із складнощів, яка вимагає особливої уваги, є виконання вказівок *a tempo* та *tempo primo* після *ritenuto*, *tempo rubato*, а також виконання фермати. У цих випадках (повернення до початкового темпу після *ritenuto*, виконання *tempo rubato*, закінчення фермати та вступ наступної фрази) учасникам ансамблю пропонується дотримуватися вказівок і спрямувальних дій першого голосу [134, с. 7].

Дуже важливо навчитися точно розпочинати музичну фразу з урахуванням виконавського дихання (синхронне взяття акорду), а також стежити за спільним його закінченням у заключних побудовах. Це сприятиме вихованню уважного ставлення виконавців до нюансування, однорідної акцентуації, фразування, чистого інтонування. Для досягнення синхронності партнери повинні відчувати темп ще до початку гри.

Для виконання кантилени необхідне ретельне опрацювання музичного матеріалу, що потребує опанування різними прийомами вібрації. Варто прагнути до зближення якісної співзвучності партнерів, особливо в музиці імітаційного плану.

Одним із важливих методичних аспектів є робота над злагодженою грою в ансамблі, особливо – над чистотою інтонації. Бажано розучувати твори у повільному темпі. Під час виконання в середньому темпі потрібно виявляти лінію внутрішнього розвитку, притаманну саме цьому твору. У процесі вивчення музичного матеріалу не завжди потрібно програвати його спочатку до кінця, іноді в залежності від складності, твори доцільно виконувати фрагментами [186, с. 9]. Окрім цього, ансамблістам бажано читати з листа в унісон найпростіші мелодії зі збірок сольфеджіо. На цих прикладах можна відпрацьовувати артикуляцію, ритм, виконуючи їх різними штрихами, у різних темпах і нюансах. Такі вправи допомагають у здобутті синхронного дихання, уміння слухати один одного. Для розвитку

гармонійного слуху необхідно грати гами в терцію або сексту, прості схеми з тризвуків.

Більшу частину репетиційного часу займає робота над інтонацією. В ансамблі кожен виконавець має своє звуковисотне відчуття, що створює для інтонаційно-чистого виконання певні труднощі. Подолати це можна шляхом чисельних занять і виступів, у результаті чого формується інтонаційна єдність ансамблю.

Перед грою в ансамблі кожному виконавцю потрібно вивірити у своїй партії інтонаційну точність кожного звуку, підібрати оптимальну аплікатуру і записати її в партію. Досконале виконання своєї партії дає можливість уважніше прислуховуватися до гри партнерів.

Слід зауважити, що робота над чистотою інтонації практично ніколи не припиняється. Кожному виконавцю характерна відносна чистота інтонування, прийнятна лише для цього, неповторного у майбутньому, процесу музикування. Працювати над чистотою інтонування краще застосовуючи нюанс *piano*, в якому найбільш відчутна інтонаційна неточність. Особливо складною для ансамбістів, які виконують музику на духових інструментах, є гра в унісон або в октаву. Існує думка, що під час такої гри один з голосів ансамблю повинен звучати тихіше від іншого, таким чином, виділення одного голосу дозволить іншому чітко його чути і під нього підстроїтися [186]. Однак, слід зазначити, що такий підхід можна використовувати лише на початковій стадії роботи над інтонацією. У подальшому потрібно домагатися, щоб перший і другий голос, граючи в унісон або в октаву, звучали в межах одного динамічного нюансу. Для досягнення чистоти інтонування в ансамблі поширена практика виконання гам в унісон або в октаву, а також увідних тонів. Такі вправи сприяють зближенню інтонаційного відчуття у виконавців, розвитку навичок швидкого налаштування один до одного. Перед роботою над музичними творами бажано виконувати гами переважно в тих тональностях, у яких написані твори.

Слід відзначити ще один з найважливіших аспектів роботи в ансамблі духових інструментів – це розвиток ансамблевих слухових навичок, оскільки ансамблеве музикування допомагає виконавцеві оволодіти вмінням чути себе ніби зі сторони. Уміння слухати себе й партнера передбачає володіння ансамбістами навичками швидкої зміни фокусування слуху, а отже – наявність у виконавця різної налаштованості уваги [134, с. 9]. Організація власної уваги та її розподіл залежить від уміння управляти собою під час виконання.

Для формування необхідних компетенцій щодо музично-виконавського полілога необхідно утримувати у полі зору вольові та психічні властивості саксофоністів : увага (аналіз фактури, прийомів спільного виконавства, виділення головних елементів музичної мови, наявність навичок зміни фокусування слуху, зору; самоконтроль (відчуття міри, звукової перспективи, володіння собою під час виконання); комунікабельність (взаємний контакт з іншим учасником ансамблю, координація виконавських намірів); емоційність (швидкі переходи з одного емоційного стану в інший у відповідності до художнього задуму і стилю твору); емпатія (здатність розуміти психічний стан ансамбіста).

У процесі роботи над музичним ансамблевим репертуаром доцільно використовувати: а) вербальні методи: усне викладення необхідних понять (пояснення, бесіди, колективне обговорення, вербалізація змісту художніх творів); б) демонстрацію художніх творів; в) ескізне розучування; г) використання технічних засобів навчання.

Для активного формування готовності до музично-інструментального полілога на уроках основного інструменту (саксофону), заняттях з ансамблевої, оркестрової гри існує низка компетентностей, які безпосередньо впливають на ефективність формування обраного феномену, музично-виконавського полілога. Перелічимо їх : це – *читання нот з листа*, що стимулює розвиток уваги, активізує музично-слухові уявлення та пов'язану з ним здатність до антиципації і формує навички вільної орієнтації в нотному

тексті; *смісловий аналіз і запам'ятовування музичного матеріалу*, що стимулює музичну пам'ять і формує навички вільної орієнтації в нотному тексті; *ознайомлення з партіями партнерів* під час самостійної роботи, що сприяє процесам концентрації й розподілу уваги, активізації музичної пам'яті, складає основу музично-слухових уявлень та формує навички слухового контролю, виконавського ансамблю і вільної орієнтації в нотному тексті; *використання технічних засобів навчання (ТЗН)* (гра під фонограму «мінус» без присутності іншого партнера з полілога або соліста), що активізує виконавську увагу та музичну пам'ять музикантів, сприяє формуванню навичок музично-слухової рефлексії, контролю вчителя-музиканта; *прогнозування можливих недоліків у спільному виконанні партнерів з полілога* в конкретних епізодах партитури, що сприяє розвитку уваги, пам'яті та інтуїції, стимулює здатність до музично-слухових уявлень та антиципації й сприяє формуванню навичок музично-слухової емпатії музикантів полілогової взаємодії та вільної орієнтації в нотному тексті; *психо-фізіологічне тренування*, що активізує увагу й пам'ять студентів (зокрема темпову пам'ять), розвиває їх музично-ритмічне чуття і здатність до музично-слухових уявлень та формує навички виконавського ансамблю (темпоритмічна єдність та відповідність емоційних станів партнерів); *модельовання емоційних станів* партнерів, що впливає на розвиток артистизму, слухової емпатійної рефлексії студентів та формує навички музично-інструментального виконавського полілога.

Із наведених компетенцій зупинимось детальніше на тих, з них, які безпосередньо стосуються предмета нашого дослідження (необхідно відмітити, що багато з цих компетентностей можуть бути сформовані та функціонувати і в навчанні на інших музичних інструментах – скрипці, фортепіано, баяні, гітарі та ін.).

Для музично-інструментального полілога саксофоністів ми залишаємо для розгляду декілька доцільних, на наш погляд, фахових компетентностей стосовно готовності майбутніх викладачів-саксофоністів до музично-

інструментального полілога, серед яких : читання нот з листа, смисловий аналіз, ознайомлення з партіями партнера полілогової взаємодії, використання ТЗН, прогнозування недоліків, психо-фізіологічне тренування, моделювання емоційних станів

Так, читання нот з листа передбачає вміння вільно орієнтуватися у незнайомому нотному тексті та доцільно відтворювати його на інструменті. Як відомо, читання нот з листа являє собою одну з найскладніших форм читання взагалі. Під час читання з листа «зорове сприйняття має безпосередньо спричиняти відповідні рухи». Уміння грати в оркестрі під час музично-виконавської полілогової взаємодії ця компетенція має вагоме значення, тому має бути розглянута детальніше.

Доцільно розрізняти такі два етапи процесу читання ритмічних та звуковисотних смислових структур музичної мови: сприйняття смислових елементів та їх відтворення на інструменті. При цьому перший етап багато в чому визначає успіх другого.

Зорове сприйняття нотного тексту спрямовано на розкодування ритмічного та звуковисотного запису, фактурних елементів твору. Читання з листа потребує актуалізації знань, набутих студентами в межах вивчення курсів історії та теорії музики, гармонії та аналізу музичних форм, адже знання стилю того чи іншого композитора, його музично-творчої школи, країни та доби створення музики сприяє успішному читанню, а свідомий аналіз засобів музичної виразності (мелодії, гармонії, метроритму), спроможність аналізувати музичну форму твору (бачення реприз, наскрізний розвиток, тональний план, каданси тощо) спрощує процес читання. Тому необхідно спочатку продивитися нотний текст, з'ясувати тональність, темп, розмір, загальний характер твору, основний тип викладу та провідний ритмічний малюнок, фактурні зміни та зміни знаків альтерації, а потім «читати» (відтворювати музичний нотний текст) на інструменті. Зорове сприйняття має випереджати відтворення на кілька тактів, аби не «загубити» відчуття загального музичного руху твору. Реальне відтворення тексту

пов'язане з виконавськими навичками музиканта, його координаційно-руховими здібностями, знанням різних фактурних формул, м'язовими відчуттями інтервалів, акордів, стрибків, досвідом гри різних поліритмічних сполучень тощо. Неузгодженість зорового сприйняття з моторикою, недостатньо розвинені координаційно-виконавські навички часто спричиняють неякісне читання нот.

Оскільки відтворення на інструменті залежить від ступеню розвитку виконавських навичок студента, важливого значення набуває точність виконання, а формування відповідних навичок триває впродовж усіх років навчання і є важливою частиною завдання опанування гри на інструменті. Точність координаційної пам'яті виконавця відіграє важливу роль у розвитку навичок читання з листа, які передбачають вміння грати не дивлячись на інструмент. Для розвитку координаційно-м'язової, тактильної пам'яті пропонуємо практикувати гру на інструменті вивчених напам'ять творів у темній кімнаті.

Навчання читанню з листа сприяє розвитку не тільки внутрішнього слуху, а й музичної свідомості, аналітичних здібностей. Адже читання потребує орієнтування в формі, гармонічній та метро-ритмічній структурі твору, вміння відрізнити головне від другорядного в будь-якому матеріалі. Процес читання нот з листа має відбуватися великими звуковими комплексами, аналогічно до процесу читання словесного тексту. Йдеться про цілісне сприйняття, яке передбачає вміння орієнтуватися під час гри по графічних абрисах нотного запису, по контурах нотних структур. Осягнення загальної конфігурації мелодійних малюнків, спрямованості їх руху в звуковому просторі, за їх характерним зовнішнім виглядом позбавляє від необхідності «абсолютного» розкодування кожного звука. Здатність до фіксування в новому нотному матеріалі вже відомих з минулого досвіду типових формул саксофонної фактури, як от: гами, арпеджіо тощо спрощує читання. При цьому значно розвантажується увага виконавця.

Для зручного сприйняття нотного тексту слід враховувати, що звуки, які складають одну метричну долю, відповідно об'єднані в нотному записі в одну ритмічну групу. Вимоги цілісного сприйняття нотного запису передбачають розвинені навички слідування за виконанням на тлі усвідомлення зв'язку між звучанням метричних долей та ритмічними групами в тексті.

Таким чином, читання з листа сприяє розвитку уваги, активізації музично-слухових уявлень та пов'язаної з ними здатності до антиципації, формуванню навичок вільної орієнтації в нотному тексті як необхідної умови успішної гри по нотах. Відомо, що в багатьох відношеннях грати з нот важче, ніж напам'ять, що зумовлено дещо іншими координаційними процесами, як під час гри напам'ять. Зокрема, навички розподілу уваги між нотним текстом і клавіатурою є обов'язковим компонентом уміння грати з нот, яке в професійній діяльності викладача музичного мистецтва посідає одне з найважливіших місць.

Додаток В**Дані повторного тестування учасників експерименту**

При застосуванні повторного тестування виконавських та творчих можливостей студентів вивчалися музично-виконавські та творчі навички, вольові та психічні властивості студентів у ансамблевому музикуванні. Компоненти професійних якостей, які досліджувалися, залишилися незмінними: А) музично-виконавські та творчі навички, які включають: 1) слухові навички, 2) темпоритм, 3) звуковидобування, 4) акомпанемент, 5) виконавська індивідуальність, 6) сценічна культура; Б) вольові та психічні властивості: 1) увага, 2) самоконтроль, 3) комунікативність, 4) емоційність, 5) музично-емпатійна рефлексія.

За результатами обчислення середнє арифметичне оцінок музично-виконавських та творчих навичок ансамбіста після закінчення дослідно-експериментальної роботи у експериментальній групі склало:

А) музично-виконавські та творчі навички:

- | | |
|-------------------------------------|---------------|
| 1. Слухові навички: ЕГ | – 4,5 балів |
| 2. Темпоритм : ЕГ | – 4 бали |
| 3. Звуковидобування : ЕГ | – 4 бали |
| 4. Акомпанемент : ЕГ | – 4,25 балів |
| 5. Виконавська індивідуальність: ЕГ | – 4, 25 балів |
| 6. Сценічна культура: ЕГ | – 4,75 балів. |

Б) вольові та психічні властивості:

- | | |
|-----------------------------|--------------|
| 1. Увага: ЕГ | – 4,5 балів |
| 2. Самоконтроль: ЕГ | – 4,25 балів |
| 3. Комунікативність: ЕГ | – 4,75 балів |
| 4. Емоційність: ЕГ | – 4,5 балів |
| 5. Емпатійна рефлексія : ЕГ | – 4,5 балів. |

Загальні результати експертних оцінок учасників ансамблю після закінчення дослідно-експериментальної роботи викладено у таблиці.

Результати експертних оцінок музично-виконавських та творчих навичок учасників ансамблю після закінчення дослідно-експериментальної роботи.

**Таблиця значень середніх частот результатів експертних оцінок
компонентів музично-виконавських
та творчих навичок**

Група	Компоненти музично-виконавських та творчих навичок		Частота результатів експертних оцінок						Кількість учасників	Середня оцінка
			0	1	2	3	4	5		
ЕГ	А	A1	0	0	0	1	16	19	36	4,5
		A2	0	0	1	9	15	11	36	4
		A3	0	0	1	8	17	10	36	4
		A4	0	0	1	8	8	19	36	4,25
		A5	0	0	1	6	12	17	36	4,25
		A6	0	0	0	1	7	28	36	4,75
	Б	B1	0	0	0	0	18	18	36	4,5
		B2	0	0	0	1	25	10	36	4,25
		B3	0	0	0	1	7	28	36	4,75
		B4	0	0	0	0	18	18	36	4,5
		B5	0	0	0	1	16	19	36	4,5
КГ	А	A1	0	1	8	9	8	10	36	3,5
		A2	0	0	18	18	0	0	36	2,5
		A3	0	1	8	9	8	10	36	3,5
		A4	1	16	8	1	8	1	36	2
		A5	0	1	8	9	8	10	36	3,5
		A6	0	0	1	0	15	20	36	4,5
	Б	B1	0	1	0	16	9	10	36	3,75
		B2	0	3	7	15	9	2	36	3
		B3	0	1	8	9	8	10	36	3,5
		B4	0	0	1	8	8	19	36	4,25
		B5	2	8	8	8	8	2	36	2,5

**Методичні поради щодо набуття саксофоністів
готовності до музично-інструментального полілога
засобами ансамблевої досконалості**

Набуття студентами професійних навичок ансамбліста й успішність їх наступної професійної діяльності детерміновані ступенем розвитку властивостей особистості та професійних здібностей, що є основою почуття ансамблю, і на явність певного обсягу музично-теоретичних та психолого-педагогічних знань.

Результати аналізу наукових досліджень та практичний досвід дають підстави для такої диференціації професійних навичок, необхідних для спільної музично-виконавської діяльності: слухового контролю, виконавського ансамблю, вербалізації музичного змісту, невербальної комунікації, перешкодостійкості.

1. Навички слухового контролю. Ця група професійних навичок передбачає:

- вправність у розрізненні елементів музичної мови - звуковисотності, динаміки, темпу, ритму, гармонії, фактури, штрихів та синтаксичних одиниць музичної форми - мотиву, фрази, речення, періоду, каденцій тощо;

- переключення уваги зі слухання своєї партії на партію партнера відповідно до вимог ансамблевої партитури - виконання сольних або акомпануючих епізодів, виокремлення рельєфно-фонових шарів, ансамблевих передавань, підхватів;

- охоплення слухом загального музичного руху на основі усвідомлення «формули загального руху» (за А. Готлібом);

Група навичок щодо слухового контролю базується на розвинених музичних здібностях студентів і таких властивостях психіки як увага і пам'ять, і потребує ґрунтовної музично-теоретичної підготовки. Група навичок виконавського ансамблю також вимагає розвинених музичних здібностей (чуття ладу, чуття ритму, слухові уявлення) та високої

емпатійності партнерів. Технічно грамотне ансамблеве виконання передбачає в першу чергу:

- синхронізацію звучання всіх партій (єдність темпу й ритму партнерів);
 - врівноваженість у силі звучання всіх партій (єдність динаміки);
 - узгодженість штрихів усіх партій (єдність прийомів, фразування)
- [40, с. 18].

Слід зазначити, що узгодження темпу й ритму є важливою умовою ефективності не тільки спільної музично-виконавської діяльності, а й багатьох інших видів спільної діяльності. Так, М. Обозов наголошує на необхідності взаємного підстроювання індивідуальних темпоритмі, формування усередненого темпоритму в процесі спільної роботи. [113, с. 42]. Спільна діяльність партнерів в ансамблі передусім спрямована на досягнення синхронного виконання музичного твору, але не метрономічно точного, тому що швидкість руху може значно мінятися в процесі гри, а в розумінні однакового відчуття партнерами темпових градацій звучання. «Єдність трактування та відчуття темпу є найпершою умовою ансамблю» [40, с. 86]. Ансамбль вимагає від учасників впевненого бездоганного ритму; ритм в ансамблі має бути колективним. Отже, синхронність ансамблевого звучання - це гранично точний збіг найдрібніших тривалостей (звуків чи пауз) у всіх виконавців. Досягнення синхронізації в ансамблі є одним з найважливіших завдань спільного музикування, тому розглянемо більш детально сутність цього явища. Завдання синхронізації містить у собі два компоненти: метроритмічний та темповий.

Метроритмічний компонент передбачає узгодженість часових та акцентних аспектів мелодії, гармонії, фактури, тематизму й усіх інших елементів музичної мови. Цілісний підхід до розгляду метро ритмічного компоненту завдання синхронізації виконання зумовлений змістом понять «ритму» та «метру» в сучасній музично-теоретичній науці: ритм – це співвідношення тривалостей звуків у їх послідовності. Метр – це система

організації ритмічного руху, що будується на закономірному чергуванні опорних і неопорних долей часу та виявляється в акцентній пульсації й кратності тривалостей. Музичний ритм – це часовий і акцентний бік мелодії, гармонії, фактури, тематизму та всіх інших елементів музичної мови.

Оскільки індивідуальні особливості партнерів в галузі метро-ритму виявляються дуже чітко, безперечно важливим є узгодження ними суб'єктивного відчуття метричної пульсації та усвідомлення регулюючої ролі акцентів. Керуючись необхідністю досягнення єдності часового розгортання музики, вважаємо за доцільне спиратися на дослідження процесу формування під час спільної гри сумарного музично-ритмічного уявлення [56].

Сумарне музично-ритмічне уявлення ми розуміємо як уявлення про ритмічне співвідношення ансамблевих партій та усвідомлення так званої «формули загального руху» [40, с. 32].

Отже, загалом музично-ритмічне уявлення ґрунтується на ретельному вивченні та узгодженні основних ритмічних структур твору різними виконавцями. У той же час сумарне музично-ритмічне уявлення передбачає єдність розуміння партнерами основного виразного осередку музичної тканини – інтонації. Адже ритм дисциплінує структуру інтонації та складає основу виразності музичної мови.

Таким чином, осмислення інтонаційної будови музики від найдрібнішої семантичної одиниці до інтонаційного комплексу фрази, речення, періоду й усієї форми в цілому вимагає усвідомлення ролі ритму як формотворного фактору, організатора музичного розвитку.

Відомо, що партії в ансамблі узгоджуються в смисловому, динамічному, штриховому й темповому відношеннях, але метро ритмічна узгодженість посідає особливе місце. Адже ансамбль – це мистецтво грати разом. Єдність, синхронність його звучання є першою серед інших важливих умов. Якщо при неточності виконання інших компонентів погіршується

тільки загальний художній результат, то при порушенні метроритмічної основи руйнується сам ансамбль.

Темповий компонент синхронізації ансамблевого звучання передбачає досягнення темпової єдності та дотримання міри прискорень і уповільнень, тобто масштабу агогічних відхилень. У темпі індивідуальні особливості виконавців також виявляються дуже чітко, тому особливого значення набуває узгодження міри агогічних відхилень від встановленого темпу. Слід зауважити, що *rubato* в ансамблевому виконавстві (порівняно з сольним) відзначається більшою регламентованістю, «економністю», «розважливістю». Дуже важливим є чуття міри дотримання пропорцій під час зміни темпу. А. Готліб наголошує на необхідності розуміння суттєвої різниці між відхиленням від основного темпу та зміною темпу [40, с. 23]. Оскільки, неможливо точно встановити міру темпових відхилень (агогіки), тому виконавцям слід визначити, хто з партнерів буде проявляти ініціативу здійснення змін. Безперечно, керівну роль у зміні темпу буде відігравати той партнер, чия партія містить найдрібніші ритмічні одиниці. Синхронність вступу й зняття звуку також являє собою певну проблему. Тут постає нагальна необхідність опанування партнерами диригентського ауфтакту.

Ауфтакт (*auftakt* /нім./ – затакт) – це спонукальний імпульс, спрямований на підготовку майбутнього звучання, який завчасно показує темп, динаміку, характер звукоутворення. Ауфтакт в ансамблі не є ауфтактом у прямиому розумінні з точки зору диригентської техніки. Але функціональне навантаження ледве помітних рухів голови, корпусу, рук, спільного віддиху цілком відповідає меті визначення необхідного виконавського завдання й точного часу його виконання. Виявлення недоліків «єдиного відчуження темпу» є найвірогіднішим під час пауз та довготривалих звуків.

Ансамблістам слід проявляти особливу чуйність для збереження «живої» пульсації пауз і довготривалих звуків на засадах емоційно-слухового переживання спільності музично-слухового уявлення. Таким чином, підсумовуючи, що величезної ваги в ансамблевому виконанні набуває загальний

формотворчий принцип збереження темпової єдності на конкретних відтинках часу й в усіх рельєфно-фонових шарах партитури. Створення ансамблевої інтерпретації зумовлює необхідність активізації темпоритмічної відповідальності виконавця, формує загострене відчуття «єдиної ритмічної пульсації» як чуття живого творчого ритму. Це сприяє необхідному збігу фактурних елементів, штриховій ідентичності та взаємопов'язаності всіх компонентів ансамблевої партитури. Відхилення темпового стрижня в ансамблевих поєднаннях, хоч і зумовлені багатьма об'єктивними та суб'єктивними факторами, зустрічаються рідше, ніж у сольному виконавстві та виявляють значно скромнішу міру цих відхилень. Синхронності ансамблевого звучання неможливо досягнути без єдиного відчуття й розуміння партнерами темпу. Але єдине чуття темпу не є результатом штучного нівелювання, загального підпорядкування певному середньому стандарту. Воно є наслідком спільного музично-слухового уявлення, органічного музичного співчування на тлі нерозривного музичного спілкування. Підкреслимо, що темп ми, слідом за Є. Назайкінським, розуміємо як сукупність якісних та кількісних характеристик швидкості плину ритмічного процесу [109].

Як відомо, розбіжності в трактуванні темпів містяться в індивідуальній природі кожного з виконавців, у їх тезаурусі (тезаурус /грецьк./ – скарб, скарбниця, сховище) – своєрідному словнику, наборі наслідків минулих вражень, дій та їх різноманітних зв'язків та відношень, що закріплені в пам'яті людини й можуть актуалізуватися під впливом художнього твору.

Коливання трактувань темпів зумовлено такими суб'єктивними факторами, як індивідуальність виконавця та його психічний стан, тому участь в ансамблі вимагає від партнерів цілеспрямованих зусиль у напрямку узгодження переживання суб'єктивного музичного часу.

Відомо, що в різних темпових зонах виконавці по-різному відчують швидкість чергування долей. У «зручній» зоні темпової шкали (від М.М. ♩= 50 до М.М. ♩= 150) можливе найточніше відтворення швидкості плину часу, а

за її межами, наприклад, у повільних темпах (від М.М.♩= 30 до М.М. ♩= 50), рівні відрізки часу сприймаються та відтворюються з меншою точністю. Тому в повільних темпах виконавці застосовують принцип роздрібнення метричної долі з метою досягнення зручної темпової зони.

У контексті вивчення спільної музично-виконавської діяльності проблема дослідження феномена психологічного часу, який є відображенням у психіці людини системи часових відношень між подіями її життєвого шляху, набуває прикладного характеру. Постає необхідність розгляду здатності індивідів до оцінювання плину часу в музично-психологічному аспекті, тобто з'ясування індивідуальних відношень уявлення та відтворення музичних темпів до їх узгодження в ансамблевому виконанні. Труднощі узгодження темпу в процесі ансамблевого музикування спеціалісти [40, с. 59] пов'язують зі специфікою пам'яті виконавців. Виконавський процес передбачає дію різних видів пам'яті: оперативної, що функціонує на невеликих відтинках часу, та довготривалої, що дає виконавцям змогу повертатися до початкових темпів. Коли темп твору вже визначено, працює оперативна пам'ять. При визначенні ж темпу на початку твору, його відновленні в репризі або після тривалих *ritenuto* та *acceleghando* саме довготривала пам'ять фіксує швидкість чергування долей. Тому особливого значення набуває вивчення та узгодження початкових темпів. Природно, що найпершим критерієм рівня ансамблевої компетентності є принцип узгодженості всіх виконавських намірів ансамблістів, що забезпечує логіку розподілу фактурних елементів (артикуляції, динаміки, інтонаційно-синтаксичних, питально-відповідних), їх розмірність і сполученість у всіх видах ансамблевих передавань. Запорукою надбання специфічних ансамблевих навичок є усвідомлення та засвоєння принципу тотожності виконавських прийомів. Починаючи від найпростіших прийомів повтору адекватних інтонацій аж до найскладніших форм ансамблевої взаємодії, принцип тотожності просякає всю ансамблеву технологію, ставлячи неодмінною умовою виконання тотожного матеріалу тотожними

виконавськими прийомами (якщо автор не визначив по-іншому). Проте принцип тотожності не обмежений лише інтонаційною, артикуляційною, темпоритмічною тотожністю, а й активно використовує моменти зближення виконавських прийомів і тотожності в трактуванні тембрів, стимулює тотожний розподіл динамічних сполучень усіх фактурних елементів. Прагнення до ідентифікації й узгодженості усієї шкали віртуозно-технічних прийомів поряд з їх максимальним диференціюванням зумовило розробку виваженої взаємодії партнерів у всіх інтонаційно-синтаксичних, динамічних, рельєфно-фонових перейманнях, продовженнях, закінченнях. Відомо, що мірою виконавської майстерності є непомітність на слух усіх переймань і стиків музичного розгортання, виразність сполучення всіх фактурних елементів та збереження логіки побудови музичних фраз і розділів.

Оскільки переважною тенденцією викладу ансамблевої фактури є розшарування, в процесі спільної музично-виконавської діяльності постає необхідність «поліфонізації» виконавської уваги партнерів, а саме: майже постійного слідкування за одночасним розгортанням семантично суперечливих компонентів, визначення їх місця в музично-смысловому цілому та винаходження точних виконавських засобів реалізації, що містяться в фактурі творів.

Контакти партнерів у процесі спільного виконання передбачають «можливість передчуття імпровізаційних нюансів виконання, вміння сприймати почуття й думки одне одного кожного разу по-своєму, по-сьогоднішньому» [40, с. 12]. У зв'язку з цим слід наголосити на необхідності розвиненої здатності партнерів до антиципації (тобто до передбачення перебігу подій). Антиципація (*anticipatio* /лат./ – передбачення) – здатність системи в тій чи іншій формі передбачати розвиток подій, явищ, результатів дій (довідкова література). Отже, виявлення складних взаємозв'язків ансамблевої партитури формує в процесі спільної музично-виконавської діяльності систему миттєвого реагування на будь-які зміни в партитурі, культивує здатність до передчуття виконавських намірів або до

випереджуючого відображення. Випереджуюче відображення дає можливість прогнозувати виникнення змін та оцінювати, передбачати результати ще до настання моменту реалізації цієї зміни. «Зіграний» ансамбль відрізняється розвиненою культурою передчуття виконавських намірів партнерів та високим ступенем «реактивності» на мінливі характеристики ансамблевої партитури. Поряд із завданням синхронізації дуже важливими для якісного ансамблевого виконання є врівноваженість динаміки й узгодженість штрихів усіх партій. Очевидним є взаємозв'язок динамічних нюансів всіх партій. Зрозуміло, що найпершим критерієм необхідності того чи іншого нюансу є авторський задум, але слід враховувати й такі параметри, як склад ансамблю, особливості аранжування, теситурні міркування, смислове значення окремих голосів та їх функції в загальному музичному русі. Зазначимо, що досягнути дійсно збалансованого звучання інструментів ансамблю неможливо без урахування співвідношення рельєфних та фонових шарів, динамічних можливостей кожного з інструментів ансамблю, теситури партій в конкретних часових межах. Дійсна збалансованість ансамблевої гри значною мірою залежить не тільки від регламентованої нотним записом градації нюансів, а й від способів звукоутворення в партіях у кожний конкретний момент виконання.

Художня доцільність і переконливість штрихів у партіях зумовлена вимогами загального звучання партитури. Поєднання партій в ансамблі може відбуватися за принципом тотожності прийомів звукоутворення (так звані еквівалентні штрихи) або, навпаки, протилежності (комплексні штрихи, тобто сполучення різних штрихів одночасно). Артикуляція в комплексі виражальних засобів ансамблів має надзвичайно важливе значення. Паралельний розвиток кількох мелодичних ліній з власною характерною артикуляцією вимагає штрихової визначеності й прослуховування багат шарового звукового потоку.

2. Навички виконавського ансамблю. Ця група фахових навичок передбачає :

- єдність темпу й ритму, тобто синхронність виконання вступу, зняття звуку, пауз, фермат, тривалостей, дотримання міри агогічних відхилень тощо;
- динамічний ансамбль з урахуванням теситурних можливостей кожної партії та семантичного навантаження тематичного матеріалу в контексті архітектонічної будови твору;
- єдність прийомів звуковидобування, тобто виконання тотожного матеріалу тотожними прийомами (якщо автор їх конкретно не обумовив);
- єдність трактування емоційно-образного змісту музичного твору та його доцільного відтворення.

Для досягнення виконавського ансамблю здійснюється психофізіологічне тренування, що спрямовано на узгодження індивідуального відчуття суб'єктивного часу між партнерами. Доцільно застосовувати синхронне дихання у визначеному темпі твору, що вивчається, у поєднанні з одночасним проспівуванням певного фрагменту твору внутрішнім слухом (візуальний контакт виключити). Наступний контроль дотримання правильного темпу засвідчить, що застосування цієї вправи сприяє уподібненню, а згодом і синхронізації суб'єктивного відчуття метричної пульсації між партнерами та усвідомленню ними регулюючої ролі акцентів.

У процесі занять відбувається активізація уваги і пам'яті (зокрема темпової пам'яті), розвиток музично-ритмічного чуття, що є чи не найскладнішим завданням музичної педагогіки, та здатності до музично-слухових уявлень. Застосування цієї вправи призводить до темпо-ритмічної єдності та відповідності емоційних станів виконавців. Моделювання емоційних станів партнерів: Метод фізичних дій у ситуації «якщо б» (за К. Станіславським) слід використовувати для приведення до відповідності емоційних станів партнерів у спільній музично-виконавській діяльності.

Сутність його полягає у виконанні фізичних дій, що властиві певному емоційному стану, для досягнення людиною цього емоційного стану (наприклад: не хвилюватися - дихати повільно, розмірено).

Дихальні вправи є надійним методом регуляції психічних станів музикантів. Необхідно використовувати їх в репетиційній та концертній практиці, тобто орієнтувати дихання на музику, що виконується [159, с. 137].

Доцільним є також використання жестів, танцювальних рухів, що відповідають узгодженому між партнерами емоційно-образному смислу виконуваного твору і сприяють зближенню конотативного значення музичного повідомлення, яке міститься у певному фрагменті твору. Метод фізичних дій спрямований на подолання нетворчого стану виконавців та розвиток у них артистизму.

Моделювання психолого-педагогічних ситуацій спільної музично-виконавської діяльності, а саме стилю комунікативної взаємодії музикантів в ансамблі спрямовано на розвиток комунікативності та емпатійності студентів. Пропонується рольова гра, побудована на моделюванні ансамблевої взаємодії відповідно до класифікації типів поведінки студентів у процесі ансамблевої гри. Існує сім моделей спілкування, що відбивають стиль комунікативної взаємодії музикантів в ансамблі:

«Соліст»: виконавець, що захоплюється в процесі гри лише своєю партією. Виконання достатньо емоційне, але зорієнтоване тільки на себе.

«Методист»: невміння коригувати намічений хід виконання, відсутність агогічної та динамічної свободи. Прагнення за будь-яких обставин йти згідно накресленому плану.

«Невротик»: невпевненість у собі. Постійні сумніви щодо правильності виконання штрихів, артикуляції, темпу, ритму, пауз, фермат, міри динаміки, агогіки. Нездорова реакція на критику на свою адресу.

«Конформний»: орієнтація на підпорядкування загальній стратегії виконання. Домінує звичка підстроюватись до гри партнера, слідкувати, коли партнер зітхне, опустить руки на клавіатуру тощо.

«Маестро»: доброзичливе ставлення до партнера, тактовний та виважений характер оцінки сильних і слабких сторін його виконання. Висока емпатійність.

«Оптиміст»: підкреслюється завжди підвищений настрій, легкість встановлення контакту, почуття гумору. Схильність до дещо поверхневої оцінки недоліків спільного виконання.

«Дипломат»: стриманість, нестача теплоти, низький рівень довіри. Дистанція між партнерами, наявна тенденція до ухилення від вирішення конфліктних ситуацій.

В основі «зміни ролей» – дублювання кожним учасником гри ролі партнера, але не на засаді регламентованої поведінки, а перш за все імпровізаційно. Рівень концертної готовності передбачає також непомітність на слух усіх переймань і стиків музичного розгортання, виразність сполучення всіх фактурних елементів та збереження логіки побудови музичних фраз і розділів. Академічні концерти, заліки, концертмейстерська робота під час педагогічної практики в школі, акомпанування студентам у вокальному та хоровому класах, участь у звітних концертах класу, кафедри, в самодіяльних творчих об'єднаннях тощо є формами публічного виконання музичних творів. Концертний виступ вимагає від студентів витримки, самовладання, вміння поринути у творче самопочуття, яке слід зберегти протягом тривалого часу. Спільне публічне виконання музичних творів потребує активізації всіх компонентів ансамблевої компетентності.

Доведення ансамблевого виконання до рівня кінцевої технічної досконалості передбачає в першу чергу синхронізацію звучання всіх партій (єдність темпу та ритму), врівноваженість у силі звучання всіх партій (єдність динаміки); узгодженість штрихів усіх партій (єдність прийомів, фразування). Синхронізація виконання відбувається слідувачим чином: треба разом взяти й разом зняти звук, щоб перейти до наступного, разом витримати паузу тощо. Одночасний вступ усіх інструментів (наприклад, на початку п'єси), звичайно, досягається ледь помітним жестом одного із його

учасників. Щоб подати такий непомітний, але досить яскравий і вольовий сигнал, щоб його миттєво сприйняли музиканти, необхідне тренування. Є необхідність наголосити на цьому, оскільки недооцінка даного моменту призводить до зривів навіть у досвідчених артистів. Синхронність вступу досягається легше, якщо йдеться про звук (акорд), що перебуває на сильній долі такту. Складніше сумісне виконання синкоп, за тактових фраз тощо, на початку твору. Воно вимагає дуже чіткого «сигналу» і особливої домовленості виконавців. Значення має також одночасність закінчення звуку. Не синхронно знятий акорд справляє таке ж враження неохайності, як і не разом взятий. Тому в певні моменти кінець звучання може бути «підказаним» керівником. Однак, у невеликому ансамблі таке «диригування» завжди небажане і повинне звестися до мінімуму. Синхронність вступу й зняття звуку досягаються значно легше, коли партнери правильно відчують темп ще на початку гри. Музика починається вже в самому ауттакті (і, навіть у ті короткі моменти, що йому передують), коли музиканти вольовим зусиллям зосереджують свою увагу на виконанні художнього завдання.

Єдність у відчутті темпу особливо позначається під час пауз і при довго витриманих звуках. Для деяких виконавців звучання музики у ці моменти ніби припиняється, або навіть розривається. Не розуміючи виразного звучання довгочасної паузи чи витриманого звуку, вони намагаються обминути складний для них епізод, подумки прискорюючи темп. Того, що при цьому порушується метро ритмічна структура твору, вони не помічають. Слід добре засвоїти: музикант повинен не загубити буття твору під час паузи і вміти правильно визначити її пропорції. Тоді виконання буде по-справжньому художньо-виразним. Єдине відчуття темпу і єдиний ритмічний пульс з'являються лише при органічному поєднанні музичного співпереживання і нерозривного музичного спілкування.

В ансамблевому виконанні одним із найвиразніших художніх засобів є динаміка. Майстерне її використання допомагає розкрити загальний характер та емоційний зміст твору, показати конструктивні особливості його форми.

Особливо важливого значення динаміка набуває у фразуванні. Адже по-різному поставлені логічні акценти радикально змінюють сенс музичного твору. Динаміка ансамблевого виконання завжди ширша, багатша від динаміки сольного і багато в чому від неї відрізняється. Так, виконання кожної окремої партії рівною мірою залежить від того музичного матеріалу, що його грає музикант і від того, що в даний момент грають його партнери, тобто – від особливостей викладу партії окремого музиканта й інших партій. Тому помилковою є широко розповсюджена думка про те, що єдиною своєрідністю гри в ансамблі є необхідність виконання першими голосами їх партії «на нюанс більше».

На жаль, простого й універсального рецепту для досягнення художньої рівноваги між партіями не існує. Її повинен визначити керівник у процесі роботи.

У виконавському мистецтві роль динаміки суттєва. Проте не слід забувати й про інші засоби музичної виразності. Великої уваги заслуговують штрихи. Робота над ними – це уточнення музичної думки, віднаходження найвдалішої форми її вираження. Вибір того чи іншого штриха цілком залежить від музичного змісту і його тлумачення виконавцями. Тобто, штрихи всього ансамблю залежать від штрихів окремих партій. Тільки при загальному звучанні партитури визначається і художня доцільність, і переконливість вирішення будь-якого штрихового питання.

Уважна редакція нотного тексту всіх партій, встановлення в них єдиних виконавських вказівок, у тому числі й штрихів, є передумовою узгодженості звучання ансамблю. Проте, коли ми говоримо про єдині виконавські вказівки, то це не означає, що вони абсолютно тотожні. Фразувальні ліги, наприклад інколи співпадають з технічними, але це не робить їх рівнозначними.

Говорячи про якість ансамблевого виконання, ми умовно розділяємо це поняття на ансамбль динамічний та ансамбль ритмічний. Динамічний ансамбль передбачає досягнення рівноваги та сили звучання кожної партії.

Це, перед усім – певне співвідношення види звуку в мелодії і в супроводі. З винятком творів суто поліфонічного складу, де кожна партія має певну самостійність і тематичну важливість – в інших творах контрапункт чи бас лише доповнюють мелодійну думку. Проте, ніколи не слід надто виділяти мелодію. Подібне порушення рівноваги межує з перекрученням авторського тексту й не завжди є доказом доброго музичного смаку з боку виконавців.

Від манери виконання акомпанементу багато в чому залежить повноцінність звучання мелодії. Найбільш поширений недолік, який стосується динамічної синхронності спільного виконання – динамічна одноманітність: все виконується в межах середнього звучання. І лише у якості винятку на першому уроці в чотири ручному ансамблі можливо почути гарне *piano*. Потрібно пояснювати студентам, що динаміка ансамблю завжди ширше й багатше динаміки сольного виконання. Загальне поняття *forte* розгалужується: *forte* кожної окремої партії і *forte* усього ансамблю. Щоб зрозуміти термін «*forte* ансамблю», досить уявити собі, що до граючого *forte* виконавця приєднується граючий у тому ж нюансі партнер. В результаті природного нефорсованого *forte* двох виконавців і виникає нове значення нюансу – *forte* ансамблю.

Аналогічні зауваження варто зробити й про інший динамічний нюанс – *piano*. Еталон *piano* при спільній грі залежить від майстерності виконавців. З метою загальної рівноваги нюанс *piano* буде виконуватися трохи голосніше, що в жодному разі не повинне приводити до огрубіння *piano* ансамблю. Ансамблісти повинні точно і ясно представляти загальний динамічний план твору. Потрібно визначити його кульмінацію; поступове посилення або зменшення гучності; раптові контрастні звучання, які істотно впливають не тільки на фразування, але й на композицію твору в цілому. Неузгоджене з партнером, непродумане застосування динамічного нюансу може зробити загальне виконання безглуздим. Тому створення єдиної у всіх деталях динаміки – обов'язкова умова технічно грамотної спільної гри.

Поняття «ритмічного ансамблю» передбачає абсолютно синхронну організацію звукових елементів твору всіма учасниками колективу. Для піаністів робота в камерному ансамблі має особливе виховне значення. Так як музиканти інших спеціальностей, окрім вдосконалення в грі на своєму інструменті, з дитячих років систематично зустрічаються в оркестровому класі, звикаючи до колективної праці, до почуття загальної відповідальності. Піаністи ж оволодівають своєю майстерністю в умовах індивідуальних занять, і звикають до них, як до єдино можливої форми роботи.

Взаєморозуміння і злагода лежать в основі створення єдиного плану інтерпретації. При втіленні колективно створеної інтерпретації поняття «виконавське творче переживання» трансформується в споріднене з ним, але зовсім не тотожне поняття «творче співпереживання виконавців». Природне і яскраве співпереживання виникає як результат постійного і всебічного контакту партнерів, їх гнучкої взаємодії і спілкування в процесі виконання.

У музичному ансамблі спілкування можливе лише за умови ясного і узгодженого розуміння всіма його учасниками різнобічних зв'язків окремих партій та вміння підпорядковувати своє виконання досягненню спільної мети. Піаніст-соліст звик слухати себе і тільки себе, піаніст-ансамбліст мусить відмовитись від звичного для соліста фокусування слуху - звучання його інструмента залежить тепер вже не тільки від нього, але й від звучання інших інструментів ансамблю; слухач сприймає його тепер як частину цілого. В ансамблі піаніст відразу відчуває, як зроста різноманітність барв, його охоплює радісне натхнення. Справа не тільки у взаємному «прислуханні» партнерів одне до одного і ясному розумінні функції кожної партії в створенні художнього цілого, а в органічному і безперервному слуханні загального звучання в процесі виконання. Слухати себе, партнера - це прояв різної настроєності уваги. Ансамбліст мусить мати необхідну вправність у швидкій зміні фокусування слуху; але ще важливіше - вміння слухати ансамбль і, лишень в межах необхідного контролю, - себе в ансамблі, партнера в ансамблі.

Гра в ансамблі вимагає від кожного учасника серйозного перегляду звичних уявлень про силу і тембр звучання. Динаміка ансамблю завжди ширша і багатша від динаміки сольного виконання. Фортепіано в поєднанні з іншими інструментами отримує додаткову силу й різноманітність, звучання. Поєднання різнохарактерних штрихів в ансамблевій музиці створюють особливу багатошарову фактуру звучання, нагнітають драматичне напруження. Є й інші особливості. Тобто партнери в ансамблі спілкуються в різних музичних ситуаціях, і фразування виконання, і загальний динамічний план в тому чи іншому випадку цілком визначаються спільним задумом виконавців. Тут складна система взаємовідносин головного і другорядного. Ансамблева гра навчає слухового (а не пальцевого) музичного мислення; «ручна» гра навчає розумовій і слуховій диференціації фактури з точки зору «головного і другорядного».

Також важливе для синхронності виконання прогнозування можливих недоліків виконання партнера в конкретних епізодах партитури. Процес цей полягає в детальному вивченні тексту виконуваного твору, без чого неможливо передбачити моменти, котрі пов'язані з певними складностями в погодженні партій на динамічному, метро-ритмічному та артикуляційному рівні. Це можуть бути невинуватені прискорення або уповільнення темпу, розбіжності в тривалості пауз, фермат, тривалостей звуків, динамічного співвідношення, віртуозно-технічні розбіжності, помилки в тексті тощо.

Необхідно заздалегідь виявити фрагменти твору, де помилки найбільш імовірні, і визначити конкретні дії, свої і партнера. Таким чином, прогнозування впливає на розвиток таких особистісних якостей як увага, пам'ять, стимуляція здатності до музично-слуховим уявленням і антиципації і, як результат, сприяє формуванню навичок гри в ансамблі.

Надзвичайно важливе місце займає прогнозування у формуванні навичок витримки і самовладання під час концертного виступу. Буває ситуація, коли публічний виступ може бути ускладнено в результаті нетворчого стану партнерів (або одного з них), невідповідності їх емоційного

тону, стану апарату тощо. Такі «сюрпризи» рекомендується передбачити ще в процесі репетиційної роботи. Це, перш за все, вимагає від партнерів дуже вільної орієнтації в ансамблевій партитурі, що передбачає вміння починати гру з будь-якого її фрагменту.

3. Навички вербалізації музичного змісту передбачають:

- з'ясування смислового навантаження виражальних елементів музичної мови (мелодії, гармонії, фактури, динаміки, метроритму тощо);
- словесне втілення змісту окремого музичного повідомлення, що міститься у невеликому фрагменті твору (мотиві, фразі, реченні тощо) на основі визначення його емоційної модальності згідно словнику В. Ражникова [142];
- розкриття емоційно-образного змісту твору на рівні музичної форми, тобто окреслення драматургічної лінії, трансформації музичних образів на протязі великих епізодів, частин циклу; г) продукування асоціацій

Словесні пояснення як метод музичної педагогіки є, за словами А. Рубінштейна, головним засобом впливу з метою глибокого і всебічного розуміння ним виконуваного твору. Суть цього методу полягає не просто у вимовлянні слів, а у живому, надзвичайно виразному і захоплюючому слові, що розкриває зміст твору. Слово впливає на уяву студента, допомагає йому осмислити логічно та емоційно художню і логічну структуру твору. Грунтуючись на загальноприйнятому розумінні поняття вербальної комунікації як передавання інформації, (під час репетиційного процесу та концертного виконання) як обмін повідомленнями, що спрямований на вироблення єдиної думки в процесі обговорення та узгодження виконавських намірів партнерів. Звичайно, першоджерелом мережі художньої комунікації, утворюваної партнерами спільного виконання, є авторський задум - адже автор породжує ідею, зміст та форму твору.

Для успішного здійснення спільної музично-виконавської діяльності партнери будують систему психічних комунікацій, яка ґрунтується на

взаємних зорових та слухових контактах. Основні функції комунікаційного процесу полягають у досягненні соціальної спільності за умови збереження індивідуальності кожного її елементу. Комунікація сприяє когнітивному осягненню емоцій - по-образного змісту, архітектонічної цілісності та питань трактування виконуваного твору. Для ефективної комунікації необхідно, щоб між учасниками спільної діяльності існувало єдине розуміння змісту повідомлень, що передаються. Уточнення цього змісту відбувається в процесі спільної музично-виконавської діяльності. Основою комунікації під час ансамблевого музикування є загальна система значень та правила її використання.

Відомо, що вербальна комунікація під час спільного виконання музичних творів відображається декількох конкретних ситуаціях:

- а) спільного обговорення музично-виконавської проблеми та вирішення окремих задач;
- б) усвідомлення проміжних та кінцевих результатів спільної взаємодії;
- в) самооцінки власної участі та кінцевого результату полілога;
- г) самооцінки участі партнера та його кінцевого результату у полі лозі.

Слід зауважити, що комунікативну ситуацію у спільній музично-виконавській діяльності не варто відокремлювати від соціального контексту. Адже існують незаперечні відмінності концертного виконання від репетиційного процесу. Розглянемо специфіку комунікації в цих двох різновидах спільної музично-виконавської діяльності.

Змістовно-інформаційний бік комунікації сприяє регулюванню, координуванню та керуванню спільного виконання. Якщо спиратися на дослідження функцій комунікації під час спільної гри вважаємо, який доводить, що регулятивна та керуюча роль комунікації полягає в орієнтації спільної діяльності на мету. Неефективна комунікація може бути наслідком неадекватного аналізу та неправильного розуміння контексту в процесі ансамблевого виконання і створювати психологічні бар'єри за умов спільної музично-виконавської діяльності.

Слід розрізняти особливості вербальної комунікації під час репетиції і під час концертного виконання твору. Під час репетиції обмін повідомленнями здійснюється за такими етапами:

- етап обговорення окремих завдань - вибір конкретного епізоду або частини твору для опрацювання, узгодження початкового темпу, окреслення технологічних моментів виконання, тобто шляхів подолання віртуозно-технічних складнощів, репетиційних прийомів тощо;
- етап визначення критеріїв оптимальності виконання епізоду-узгодження прийомів звуковидобування, динаміки, виокремлення рельєфних та фонових шарів фактури, розподіл функцій (солюючої й акомпануючої);
- етап узагальнення - доведення виконання твору до концертної готовності; досягнення відповідності розуміння партнерами емоційно-образного змісту музичного твору шляхом вербалізації цього змісту, усвідомлення партнерами архітектонічної будови твору (притаманних конкретній музичній формі наскрізного розвитку, репризності або циклічності), осягнення драматургічного навантаження синтаксичних одиниць музичної мови, визначення кульмінаційних моментів, узгодження міри співвідношення темпів та агогічних відхилень тощо.

У розгляді змістовно-інформаційного боку комунікації під час концертного виконання творів слід враховувати обмеженість інформаційного поля внаслідок виключення мовленнєвого каналу комунікації. Відсутність можливості обговорення технологічних моментів виконання зумовлює зростання практичного значення невербальної комунікації, яке полягає в опосередкуванні негайного обміну необхідною інформацією та має регулюючу дію.

Перед тим, як студенти самостійно будуть опрацьовувати, вербалізувати, елементи музичної мови, педагог може власним прикладом заохотити їх до цього. Яскравість і змістовність мови педагога залежить від його уміння добирати найбільш точні і ємкі за змістом словосполучення, знаходити найвигіднішу для подання просторово-часову «точку», керувати

темпом мови, силою голосу, характером інтонування. Педагоги повинні уміти опоетизувати музичний зміст твору, впливати на фантазію учня за допомогою асоціацій, порівнянь. Такою мовою відзначались багато видатних педагогів.

Словесні пояснення можуть мати характер прямого (якщо педагог вказує, що слід робити) і непрямого (якщо педагог «розставляє» лише орієнтири) впливу. Досвідчені майстри часто вдавалися до методу непрямого впливу, вважаючи його більш творчим. При цьому вони користувались формою бесіди, обговорення. Згадуючи заняття з А. Рубінштейном, Й. Гофман пише: «Рубінштейн обрав метод непрямого наставляння шляхом наведення порівнянь і лише у небагатьох випадках торкався музичних питань у точному значенні цього слова. Таким шляхом він прагнув пробудити в мене конкретно-музичне почуття як паралель до його узагальнень, і тим самим оберегти мою музичну індивідуальність» [41].

Особливе значення в процесі спілкування мають словесні репліки, короткі словосполучення, а також немовні вкраплення в мову, наприклад, паузи. Пояснюється це тим, що мова педагога і учня будується за типом «ланцюгової реакції» (тобто дане висловлювання обумовлене попереднім). Звідси переплетення мовних і немовних форм висловлювання. Паузи допомагають педагогу вибудовувати свою мову, а учню - осмислювати пояснення.

Мовна форма музично-педагогічного спілкування різноманітна за цілеспрямованістю. Вона, як і інші форми, виконує виховну, організаційну, художньо-естетичну та інші функції. Специфічною особливістю її є те, що вона майже завжди спрямована на живе звучання музики. Тобто знаходить підтвердження у матеріалі, що звучить. Таким чином відбувається «зіткнення» вербальної і предметної форм. Показ був і залишається основним методом музичної педагогіки і найважливішим засобом впливу.

Зіставлення рівня виконання та словесних характеристик позує, що між ними існує цілком реальний зв'язок: більш виразному, емоційному

виконанню відповідали більш яскраві образні асоціації і, навпаки, примітивні характеристики найчастіше давали студенти, чиє виконання не було адекватним авторському задуму.

Аналізуючи смислове навантаження виражальних елементів музичної мови можна сказати, що процес вербалізації (перекодування) передбачає творче переосмислення, перехід образно-емоційного змісту з однієї художньої системи в іншу, наприклад, переклад ідей з мови музики на літературу. Це стає можливим тому, що мови різних мистецтв переносять подібну художню інформацію через ті ж самі елементи змісту. Перекодуванню підлягають інтонаційно-образний і логіко-конструктивний процеси, що діють в літературному і музичному творах. Завдання художнього перекладу полягає у встановленні координаційного зв'язку між двома семантичними пластами: вербальним та інтонаційним. Процес перекодування передбачає два етапи: осмислення музичного тексту; нове втілення (вербальний опис тексту).

Аналізуючи музичний твір, важливо пам'ятати про комплексну природу мелодії, враховувати особливості мистецької доби, художнього напрямку, жанру, стилю тощо. Процес художнього аналізу відштовхується від загального емоційно-образного сприйняття мелодії. Спочатку розглядається висотно-ритмічна організація тексту, далі увага зосереджується на смисловій виразності інтонаційної побудови музичного матеріалу, музичний образ. І лише після цього окреслюється художньо-естетичні, жанрові, стильові та інші узагальнення. Кваліфікований аналіз музичного тексту вимагає різнобічних теоретичних знань, навичок, аналітичного мислення. Також важливо знайомитися із особливостями інтерпретації твору, особливу увагу приділяти деталям музичної форми.

З метою формування групи навичок вербалізації музичного змісту слід застосовувати такий вид діяльності як словесне пояснення змісту та особливостей творів, що виконуються. Відомо, що вербалізація образно-емоційного змісту музичного твору є «інструментом» професійної діяльності

педагога-музиканта. Тому вже первісне знайомство з твором передбачає продукування змістовних музичних асоціацій та передавання їх у адекватній словесній формі. Шлях до узгодженості змісту лежить через узгодженість оцінок, які детерміновані ступенем розвитку фантазії, уяви, художньо-образного мислення партнерів. Доцільним, на наш погляд, є розгалуження завдання вербалізації емоційно-образного змісту музичного твору за такими напрямками: з'ясування смислового навантаження виражальних елементів музичної мови (мелодії, гармонії, фактури, динаміки, метро-ритму тощо); словесне втілення змісту окремого музичного повідомлення, що міститься у невеликому фрагменті твору (мотиві, фразі, реченні тощо) на основі визначення його емоційної модальності згідно словнику В.Ражникова [142]; розкриття емоційно-образного змісту твору на рівні музичної форми (окреслення драматургічної лінії, трансформації музичних образів впродовж великих епізодів, частин циклу);

Розв'язування завдань вербалізації музичного змісту активізує увагу, сприяє розвитку комунікативних здібностей та удосконаленню навичок виконавського ансамблю і слухового контролю.

4. Навички невербальної комунікації – це кодування й декодування невербальних повідомлень за умов виключення мовленнєвого каналу комунікації: погляд (контакт очей) як сигнал до вступу та зняття акордів, цезур, пауз, фермат; віддих у поєднанні з ледь помітним кивком голови або піднесенням рук перед дотиком до клавіатури як ауфтакт - демонструє метричну одиницю руху, задає темп та сприяє синхронному вступу партнерів; засоби показу вступу солістові (у вокальному акомпанементі, що спрямовані на активізацію його уваги, надання йому часу для віддиху та підтримку його інтонаційної впевненості, незначне уповільнення темпу в партії акомпанементу в поєднанні з динамічним підкресленням музичного матеріалу, що безпосередньо передуює вступу соліста; рельєфне висування акорду чи фігурації, що несе ладову основу для початку фрази соліста).

В основі групи навичок невербальної комунікації лежать розвинені перцептивні й комунікативні здібності індивідів та координаційні процеси розподілу уваги. Основними засобами невербальної комунікації є жести, міміка, пантоміміка, організація простору і часу комунікації, «контакт очима». Вплив такого характеру використовується з метою посилення емоціональної чутливості учасників ансамблю, збільшення швидкості осмислення і реагування, впливу на формування музичного смаку, одержання «дзеркальних відбитків» тощо. Так, Г. Нейгауз особливого значення надавав прийому «диригування»: «Простим жестом - змахом руки - можна іноді набагато більше пояснити і показати, ніж словами. Та це і не суперечить самій природі музики, в якій завжди підспудно відчувається рух», жест («робота м'язів»), хореографічне начало [110].

Великий вплив на формування навичок здійснює акторська майстерність музиканта-педагога. Вона дає змогу копіювати гру і поведінку учня (звичайно, додержуючись тактовності, коректності по відношенню до нього), розігрувати музичні сцени, якщо учень недостатньо відчуває і допомагати зрозуміти зміст твору, наслідувати голосом тембри різних інструментів, впливаючи на слухові уявлення учня. Велику силу впливу має завжди міміка педагога.

Невербальна комунікація поняття широке, яке включає в себе спектр від міміки й жестів до моди, архітектури, мистецтва - як засобів невербальної комунікації. Отже, у спільному виконанні музичних творів використовуємо такі засоби невербального спілкування: діяльні коди, тобто породжувані тілесними рухами: жести (рухи голови, рук, дихальні рухи), погляд (візуальний контакт), міміка (експресія обличчя), артефактні коди, утворювані шляхом маніпуляції різними об'єктами (одяг, меблі, архітектура тощо); музичні інструменти; посередницькі коди, пов'язані з використанням таких засобів як картини, малюнки, записи нот.

Процеси використання невербальних засобів (кодування) та сприйняття й розуміння невербальної поведінки партнерів (декодування) ґрунтуються на

виборі «потрібного» значення з усього семантичного поля. Суб'єктивне поле значень невербальної поведінки у спільній музично-виконавській діяльності являє собою відносно стабільне когнітивне утворення, що формується шляхом набуття індивідуального досвіду під час ансамблевої гри. У розгляді просторових характеристик комунікації у спільній музично-виконавській діяльності слід враховувати взаємну орієнтацію партнерів у сценічному просторі. Взагалі розташування музикантів на сцені підпорядковане усталеним традиціям камерного виконавства (інструментального або вокально-інструментального ансамблю), що зумовлено саме міркуваннями відповідності просторової орієнтації завданням ефективної комунікації. Проте варіювання звичайних мізансцен сприяє зручності встановлення та підтримки зорового контакту між партнерами.







Додаток К

Предлагаем **репертуарный список** оригинальных произведений для саксофона, которые можно исполнять для совершенствования исполнительского мастерства в педагогических университетах

Берио Л. Секвенция IX для саксофона-альта (соло); Бонно. Вальс-каприз для саксофона-соло (1939); Бутри. Дивертисмент для саксофона-альта и фортепиано; Вилла-Лобос. Фантазия для саксофона-сопрано; Вилхи. Трилогия (1997); Дезанкло А. Прелюдия, каденция и финал для саксофона-альта и фортепиано (1959); Демерсман. Фантазия для саксофона и фортепиано; Дюбуа. Концерт для саксофона-альта и симфонического оркестра (1952); Дюбуа. Дивертисмент для саксофона-альта и фортепиано; Ибер. Концертино для саксофона-альта и симфонического оркестра; Крестон. Соната для саксофона-альта и фортепиано; Морис П. Сюита для саксофона и фортепиано. «Картины Прованса» (1960); Томази. Концерт для саксофона-альта и симфонического оркестра (1956); Франсе. Экзотические танцы; Хиндемит П. Трио для фортепиано, альты и тенора-саксофона; Шмидт Ф. Легенда для саксофона-альта и фортепиано; Яшимоцо. Сюита «Восточная птица» (1991); Бахтин А. Концертино (1978); Гагнидзе М. Соло для саксофона-альта (1988). Два квартета для саксофонов. Дуэт для саксофона-альта и баритона; Гатковская И. Патетические вариации для саксофона-альта и симфонического оркестра; Глазунов А. Концерт для саксофона-альта и симфонического оркестра (1929); Готлиб М. Концерт (1978); Денисов Э. Соната для саксофона-альта и виолончели; Денисов Э. Соната для саксофона-альта и фортепиано (1980); Калинин Г. Концерт-каприччио для саксофона-альта и духового оркестра (1982); Крепин А. Посвящение (1994.); Эшпай А. Концерт для саксофона-альта и симфонического оркестра (1985).

<CONCERTO>	A.Glazounov
<CONCERTO>	P.M.Dubois
<CONCERTO>	J.Ibert
<SONATA>	P.Creston
<SONATA>	R.Muczynski
<TABLEAUX DE PROVENCE>	P.Maurice
<SCARAMOUCHE>	D.Milhaud
<BALLADE>	H.Tomasi
<RAPSDIE>	C.Debussy
<FANTAISIE>	J.Demersseman
<FANTAISIE>	H.Villa-Lobos