

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

УДК: 378.016:785.071.2]:[159.953.32:002.1:7] (043.3)

ЛЮ ШУАЙ

**ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ
ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ НА ОСНОВІ
АСОЦІАТИВНОГО ПОЄДНАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ІНФОРМАЦІЇ**

01 Освіта/Педагогіка

014 Середня освіта (музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

ЛЮ ШУАЙ

Науковий керівник – Глазунова Ірина Кимівна, кандидат педагогічних наук, доцент

Київ – 2023 р.

АНОТАЦІЯ

Лю Шуай. Інструментально-виконавська підготовка студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво). – Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ, 2023.

Зміст анотації

У дисертації представлено теоретично обґрунтовану, змодельовану, розроблену на основі асоціативного поєднання мистецької інформації та упроваджену методику інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів; визначено сутність та зміст досліджуваного феномена, а також викладено результати проведеної дослідно-експериментальної роботи, що демонструють ефективність шляхів розв'язання однієї з найактуальніших проблем інструментальної підготовки в музично-педагогічних ЗВО. Практичну реалізацію вирішення проблеми дисертаційного дослідження здійснено за рахунок упровадження запропонованої поетапної методики безпосередньо у процес фортепіанної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Розроблена методика у процесі упровадження виявила значущий методологічний потенціал асоціативного поєднання мистецької інформації, застосування якої засвідчило ефективність її засад, стратегії та педагогічного інструментарію формування інструментально-виконавської підготовленості студентів педагогічних університетів.

Встановлено, що необхідність розв'язання протиріччя між існуючим у мистецькому навчанні трендом щодо перманентного підняття планки

інструментально-виконавської підготовленості студентів педагогічних університетів і недостатньою кількістю наукових напрацювань у цій галузі, створених у руслі креативно-пошукової парадигми мистецького навчання, притаманної асоціативним зв'язкам мистецької інформації, обумовила цільове розроблення методики, яка забезпечила надійну підготовленість студентів педагогічних університетів у інструментальному класі і водночас сприяла індивідуальному креативно-творчому розвитку особистості.

Мета дослідження визначена як теоретичне обґрунтування, розроблення та перевірка експериментальним шляхом методики формування інструментально-виконавської підготовленості студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації.

На основі проведеного детального аналізу теоретико-методологічних основ досліджуваного феномена було визначено проблему вивчення та трактування інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів як надзвичайно актуальну в межах сучасної педагогіки мистецтва, про що свідчить висока кількість досліджень. Загальним в них є те, що інструментально-виконавська підготовка вчителя музичного мистецтва залежить від слухової активності та музичної виразності виконання музичних творів, від сформованого музичного мислення, розвинутої уяви, фантазії, художньої асоціації. Музично-слухова активність виступає основою всього музично-виконавського процесу, а виконавська підготовленість студентів педагогічних університетів повинна базуватись на логіці асоціативного мислення, закономірностях художнього сприйняття й взаємодії комплексу мистецтв. Поняття «асоціація» розглядається як зв'язок психічних явищ (відчуттів, уявлень, думок, почуттів, рухів за певними законами...), який

виявляється в тому, що з появою одного, з'являються інші явища або процеси.

Дано уточнення поняття «інструментально-виконавська підготовка студентів педагогічних університетів» як система організації навчально-пізнавальної та творчо-виконавської діяльності студентів, що забезпечує набуття виконавської майстерності, творчого зростання в межах вирішення завдань естетичного виховання майбутніх учнів.

Поняття «асоціативне поєднання мистецької інформації як методологічного базису інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів» визначено як здатність до сприйняття та усвідомлення різноманітної мистецької інформації, що передбачає високий рівень образно-асоціативного мислення, розвинену творчу уяву, фантазію та творчу самостійність майбутнього фахівця.

Психолого-педагогічний аспект розгляду інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів у контексті асоціативного поєднання мистецької інформації та з позицій особистісно-орієнтованого підходу дозволив дати авторське визначення поняття «інструментально-виконавська підготовка студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації» як систему організації навчально-пізнавальної та творчо-виконавської діяльності студентів, яка забезпечує формування особистісних компетентностей майбутнього вчителя у музично-виконавському, методико-педагогічному напрямку виконавської підготовки педагогічного спрямування, відповідно до високого рівня розвинутої образно-асоціативного мислення та творчої уяви майбутнього фахівця.

Теоретично обґрунтовано та окреслено компонентну структуру інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації, яка, максимально втілюючи її процесуально-динамічну сутність, являє

собою єдність мотиваційно-ціннісного, компетентно-знаннєвого та творчо-виконавського структурних компонентів. Охарактеризовано сутнісні ознаки кожного із структурних компонентів. Доведено, що мотиваційно-ціннісний компонент визначається спрямованістю індивідуальних пізнавальних мотивів студентів щодо майбутньої педагогічно-інтерпретаційної діяльності. Компетентно-знаннєвий компонент характеризується орієнтацією на визначення характеру роботи майбутнього фахівця з інформацією та можливістю її засвоювати. Творчо-виконавський компонент окреслюється спроможністю переведення набутих знань в практичну площину з можливістю їх творчого застосування на основі рефлексивного осмислення власних педагогічно-асоціативних дій.

У відповідності до конкретизованих структурних компонентів інструментально-виконавської підготовки студентів визначено критерії та показники їх сформованості. Критерієм сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту визначено «Міра особистісної мотивації студентів педагогічних університетів на успішну інструментально-виконавську діяльність». Показники: вияв пізнавального інтересу до інструментально-виконавської діяльності; вміння визначати цінність мистецьких творів та самостійно їх опрацювати. Критерієм сформованості компетентно-знаннєвого компоненту визначено «Рівень фахової компетентності студентів педагогічних університетів». Показники: здатність до систематизації музично-теоретичних знань; здатність використовувати набуті виконавські уміння та навички у практичній професійній діяльності. Критерієм сформованості творчо-виконавського компоненту визначено «Ступінь креативності студентів у інструментально-виконавській діяльності». Показники: здатність виявляти асоціативні зв'язки між творами різних видів мистецтв; творче опрацювання

теоретичного і практичного матеріалу; прагнення до сценічного втілення художньо-образного змісту твору.

Обґрунтування методичного забезпечення інструментально-виконавської підготовки студентів ЗВО музично-педагогічного профілю на основі асоціативного поєднання мистецької інформації базується на принципах суб'єктної взаємодії; інформаційної відкритості та доступності; креативності; цілісності та структурності; системності та послідовності.

Провідними підходами організації інструментально-виконавської підготовки студентів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації визначено інтегративний, поліхудожній, особистісно-орієнтований підходи. Інтеграція у навчанні забезпечує можливість створення взаємозв'язків між навчальними дисциплінами; розкриває вагомість міжпредметних зв'язків у системі освіти; визначає необхідність інтеграції навчальних дисциплін для отримання цілісних знань. Використання міжпредметних зв'язків стає особливістю інтеграції в навчанні, під яким розуміють систему відношень між знаннями, уміннями та навичками, які формуються в результаті послідовного відображення в засобах, методах і змісті навчальних дисциплін тих об'єктивних зв'язків, що наявні в реальному світі. Поліхудожній підхід виражає єдність видів мистецтва, взаємозв'язок між ними. Наявність художнього образу передбачає його різні видозміни, залежно від специфіки кожного з видів мистецтва. Однак, характерні риси, такі як: художнє узагальнення, виразність, висока емоційна наповненість залишаються незмінними. Сутністю особистісного підходу є послідовне ставлення викладача до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку. Здійснити особистісно-орієнтований підхід може лише педагог, який є сам неординарною особистістю, вмє бачити

креативні якості у вихованця, розуміти його і будувати з ним діалог на основі обміну моральними, емоційними і соціальними цінностями.

До методичного забезпечення формування інструментально-виконавської підготовленості студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації відносяться обґрунтовані педагогічні умови: створення ситуації успіху з налаштуванням на активне сприйняття й усвідомлення музичного твору; впровадження проблемних педагогічних ситуацій у навчальний процес, спрямованих на розвиток асоціативного мислення; створення середовища інтеграції мистецьких знань на основі комп'ютеризації процесу здобуття необхідної мистецької інформації; організація розширеного середовища самостійної роботи студентів.

Під час дослідження теоретико-методологічних основ формування інструментально-виконавської підготовленості студентів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації розроблено організаційно-методичну модель досліджуваного феномена, до якої входять певні функції: розвивальна, що визначає покращення духовних сил і здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва, які дозволяють особистісне самовдосконалення, підвищення виконавського рівня студента; регулятивна, яка дозволяє спрямовувати виконавську діяльність у необхідне русло, забезпечує високу мотивацію навчання; організаційна, тобто забезпечення керованості освітнього процесу на сприйняття та обробку мистецької інформації в межах виконавської діяльності, включення студентів у роботу над музичним твором, розвиток умінь самоорганізації, концентрацію зусиль на досягнення мети; інформативна, що сприяє пошуку та засвоєнню необхідної інформації, розкриває готовність студента до аналізу й порівнянь різних мистецьких асоціацій, їх застосування в межах виконання музичних творів; креативна – створення оригінальної трактовки музичного твору на основі

синтезу мистецької інформації, уміння поєднувати власні враження засобом творчого пошуку образної сфери, добір виконавських прийомів тощо; асоціативна, яка відзеркалює процес створення асоціацій мистецьких вражень, їх поєднання та втілення в процес інтерпретації музичного твору, добір необхідної інформації, її виокремлення та взаємодія; методична, яка презентує конкретні шляхи досягнення мети, сприяє організації позитивної взаємодії всіх суб'єктів навчання й виховання, а також реалізації методичного забезпечення процесу удосконалення інструментально-виконавської підготовленості студентів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації. Розроблена методична модель також включає три послідовні етапи: інформаційно-мотиваційний – надання необхідної інформації, її аналіз та узагальнення, усвідомлення майбутніми учителями музичного мистецтва фахової цінності вмінь художньо-творчої інтерпретації, спрямованість на зацікавленість в роботі, надання програмних вимог; асоціативно-синтетичний – розвиток асоціативної сфери майбутніх учителів музичного мистецтва, спрямованої на продуктивну роботу асоціативного мислення, залучення в цей процес асоціативних вражень, зв'язків, збагачення досвіду мистецьких явищ, їх поєднання в межах виконавської діяльності щодо способів використання на синтетичному рівні узагальнень; творчо-креативний – розвиток творчих елементів виконавської, педагогічної роботи; активізація креативних здібностей, оцінних структур фахової самосвідомості (рефлексивна складова), закріплення нових способів художньо-творчої інтерпретації на основі асоціативних зв'язків; інформаційна, професійна досвіченість у поєднанні з виконавською, педагогічною спрямованістю процесу навчання, творчим пошуком.

Визначено п'ять основних груп методів, що входять до складу моделі: 1 група – мотиваційно-ціннісної орієнтації, 2 група – інформаційно-

асоціативного спрямування, 3 група – творчо-особистісної взаємодії, 4 група – інструментально-виконавського вдосконалення, 5 група – професійно-педагогічного адаптування. 1 група методів спираються на керований процес, що передбачає заохочення до виконавської діяльності, стимулювання самоактуалізації, що виражається у самостійному доборі оптимальних форм роботи, навчальної програми, сприятимуть розвитку переконань, художніх смаків та ідеалів студентів. 2 група методів містить важливі елементи діяльності асоціативного мислення й включає елементи самостійного пошуку. Це – методи образної обробки мистецької інформації, аналіз основних елементів мистецького твору, порівняння різних інтерпретацій, виокремлення асоціативних зв'язків, самостійна класифікація знань; рефлексія – як метод аналізуючої сфери самосвідомості, сприятиме розвитку операційних мисленевих систем. Група методів творчо-особистісної взаємодії ґрунтується на креативних аспектах виконання, що відтворює процес створення інтерпретації музичного твору та її реалізацію. Такі методи, як слухова взаємодія, внутрішньо-слухове корегування, оригінальне відтворення музики, технічні вправи, емпатійне проникнення у інтонаційну виразність, асоціативні порівняння інтонацій, фраз, творів, самостійна робота над музичним твором - мають забезпечити головні аспекти роботи в інструментальному класі, розвинути творчу особистість студента. 4 група методів інструментально-виконавського вдосконалення розглядається як засіб розвитку спеціальних виконавських якостей, а саме: артистизм, технічні здатності й виконавська воля. Це, насамперед, метод емоційного забезпечення, суть якого полягає у необхідності багаторазового виконання програми в різних умовах, образного засередження. Метод яскравої презентації стає корисним перед самим концертним виконанням, що дозволить вплинути на емоційну сферу слухача, зробити незабутнім виступ. 5 група методів професійно-педагогічного

адаптування відзеркалює саме спрямованість інструментально-виконавської підготовки студентів на роботу в школі. Методи фрагментарного та ескізного виконання стають характерними для педагогічної роботи. Вербальна інтерпретація музичного твору допомагає учням проникати у сутність музичного образу, зрозуміти художній зміст виконуемого твору. Метод поєднання мистецької інформації ґрунтується на уміннях виокремлювати основне у змісті художнього образу та робити синтез мистецького узагальнення. Кожна з груп методів має відповідність застосування в межах представлених етапів.

Головними формами навчання в межах організаційно-методичної моделі визначено: індивідуальні заняття, проблемні бесіди, відео заняття, спеціальний виконавський тренінг, самостійна робота студентів над музичним твором.

Згідно до організаційно-методичної моделі упроваджено та перевірено експериментальним шляхом поетапну методику формування інструментально-виконавської підготовленості студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації, яка передбачала перебіг інформаційно-мотиваційного, асоціативно-синтетичного та творчо-креативного етапів. Для кожного з етапів було використано інтегрований педагогічний інструментарій, що сполучав методи і прийоми із визначених груп методів навчання. Цим інтегрованим педагогічним інструментарієм оперувала запропонована методика згідно до покрокового алгоритму педагогічних дій, притаманних асоціативним стратегіям на всіх етапах формування досліджуваного феномена.

Упровадження, моніторинг і перевірка ефективності, розробленої згідно визначених етапів методики, підтвердили вірогідність основних теоретичних положень дослідження, обґрунтованість розроблених методичних засад асоціативного поєднання мистецької інформації та запропонованих педагогічних умов для упровадження і реалізації

означених засад. Про ефективність розробленої методики засвідчив порівняльний аналіз динамічних зрушень щодо сформованості інструментально-виконавської підготовленості студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації, які відбуваються на високому, середньому і низькому рівнях у контрольних та експериментальних групах під час формувального експерименту, а також порівняльний аналіз змін динаміки сформованості досліджуваного феномена, отриманих під час констатувального й формувального експериментів. Згідно до результатів порівняльного аналізу показники сформованості досліджуваного феномена продемонстрували під час формувального експерименту стійку висхідну динаміку зростання в експериментальних групах на високому й середньому рівнях, а також стійку нисхідну динаміку зниження в експериментальних групах на низькому рівні.

Ключові слова: асоціації, асоціативне поєднання мистецької інформації, студенти педагогічних університетів, інструментально-виконавська підготовка, інтегрований педагогічний інструментарій.

ABSTRACT

Liu Shuai. Instrumental and performing training of students of pedagogical universities based on associative combination of artistic information.

Dissertation for the Doctor of Philosophy degree in specialty 014 Secondary Education (Musical Art). - Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University, Kyiv, 2023.

The contents of the abstract

In the dissertation presented a theoretically grounded, modeled, developed on the basis of an associative combination of artistic information and implemented methodology of instrumental and executive training of students of pedagogical universities; the essence and content of the studied phenomenon are defined, as well as the results of the conducted research and experimental work, which demonstrate effectiveness, are presented ways of solving one of the most urgent problems of instrumental training in musical and pedagogical higher education institutions. The practical implementation of the solution to the problem of the dissertation research has been carried out due to the introduction of the proposed step-by-step method directly into the process of piano training of students of art faculties of pedagogical universities. The developed technique in the process of implementation revealed a significant methodological potential of associative combination of artistic information, the application of which proved the effectiveness of its principles, strategies and pedagogical tools for the formation of instrumental and executive readiness of students of pedagogical universities. It was established that there is a need to resolve the contradiction between the current trend in art education regarding the permanent raising of the bar of students' instrumental and performance preparation, created in line with the creative and searching paradigm of art learning, inherent in the associative links of artistic information, conditioned the targeted development of the methodology, which ensured reliable preparation of students of pedagogical universities in the instrumental class and at the same time contributed to the individual creative development of the personality. The purpose of the research is defined as a theoretical justification, development and experimental verification of the method of formation of instrumental and executive readiness students of pedagogical universities based on the associative combination of artistic information.

On the basis of a detailed analysis of the theoretical and methodological foundations of the studied phenomenon, the problem of studying and

interpretation of instrumental and performing training of students of pedagogical universities as extremely relevant within the framework of modern art pedagogy, as evidenced by a large number of studies. What they have in common is that the instrumental and performance training of a music teacher depends on auditory activity and musical expressiveness of the performance of musical works, from formed musical thinking, developed imagination, fantasy, artistic association. Musical and auditory activity is the basis of the entire musical and performing process, and executive preparation of students of pedagogical universities should be based on the logic of associative thinking, patterns of artistic perception and interaction of the complex of arts.

The concept of "association" is considered as a connection of mental phenomena (sensations, ideas, thoughts, feelings, movements according to certain laws...), which manifests itself in the fact that with the appearance of one, other phenomena or processes appear.

Clarification of the concept of "instrumental and performance training of students of pedagogical universities" as a system of organization of educational cognitive and creative-executive activities of students, which ensures the acquisition of performance skills, creative growth within the framework of solving the tasks of aesthetic education of future students. The concept of "associative combination of artistic information as a methodological basis of instrumental and performing training of students of pedagogical universities" is defined as the ability to perceive and understand various artistic information, which implies a high level of figurative and associative thinking, developed creative imagination, fantasy and creative independence of the future specialist.

Psychological-pedagogical aspect of consideration of instrumental-executive training of students of pedagogical universities in the context associative combination of artistic information and from the standpoint of a person-oriented approach allowed to give the author's definition of the concept "instrumental and performing training of students of pedagogical universities

based on associative combination of artistic information" as a system of organizing the educational and cognitive and creative and performing activities of students, which ensures the formation of personal competencies of the future teacher in the musical-performance, methodical-pedagogical direction of executive training of pedagogical direction, in accordance with the high level of development of figurative and associative thinking and creative imagination of the future specialist.

The component structure of the instrumental and performance training of students of pedagogical universities based on the associative combination of artistic information is theoretically substantiated and outlined, which, maximally embodying its procedural and dynamic essence, represents unity motivational-value, competent-knowledge and creative-executive structural components. The essential features of each of the structural components are characterized. It is proved that the motivational and value component is determined by the orientation of individual cognitive motives of students regarding future pedagogical and interpretative activities. The competent and knowledge component is characterized by an orientation towards determining the nature of the future specialist's work with information and the ability to assimilate it. The creative-executive component is defined by the ability to transfer the acquired knowledge into the practical plane with the possibility of their creative application based on reflective understanding of one's own pedagogical and associative actions.

In accordance with the specified structural components of instrumental and performance training of students, criteria and indicators of their formation are defined. The criterion for the formation of the motivational and value component is defined as "Measure of personal motivation of students pedagogical universities for successful instrumental and executive activity". Indicators: manifestation of cognitive interest in instrumental and performing activities; the ability to determine the value of works of art and develop them

independently. The "Level of professional competence of students of pedagogical universities" is defined as the criterion for the formation of the competent-knowledge component. Indicators: ability to systematize music-theoretical knowledge; the ability to use acquired executive skills and skills in practical professional activity. The criterion of the formation of the creative and performing component is defined as "The degree of creativity of students in instrumental and performing activities". Indicators: the ability to identify associative connections between works of different types of art; creative processing of theoretical and practical material; striving for a stage embodiment of the artistic content of the work. Justification of the methodical provision of instrumental and performance training of students of higher education institutions of musical and pedagogical profile on the basis of the associative combination of artistic information is based on the principles of subject interaction; information openness and accessibility; creativity; integrity and structure; system and consistency. The leading approaches to the organization of instrumental and performance training of students based on the associative combination of artistic information are determined integrative, multi-artistic, person-oriented approach. Integration in education provides an opportunity to create relationships between educational disciplines; reveals the importance of interdisciplinary connections in the education system; determines the need for integration of educational disciplines to obtain holistic knowledge. The use of interdisciplinary connections becomes a feature of integration in education, which is understood as a system of relations between knowledge, skills and skills that are formed as a result of consistent reflection in the means, methods and content of educational disciplines of those objective connections that exist in the real world. The polyartistic approach expresses the unity of art forms, the relationship between them. The presence of an artistic image implies its various modifications, depending on the specifics of each art form. However, characteristic features such as: artistic generalization, expressiveness, high

emotional content remain unchanged. The essence of the personal-oriented approach is the consistent attitude of the teacher to the student as an individual, as a self-aware responsible subject of his own development. A person-oriented approach can be implemented only by a teacher who is himself an extraordinary person, knows how to see creative qualities in a pupil, understand him and build a dialogue with him based on the exchange of moral, emotional and social values. Methodological support for the formation of instrumental and performance readiness of students of pedagogical universities based on the associative combination of artistic information include reasonable pedagogical conditions: creation of a situation of success with tuning for active perception and awareness of a musical work; introduction of problematic pedagogical situations into the educational process aimed at the development of associative thinking; creation the environment for the integration of artistic knowledge based on the computerization of the process of obtaining the necessary artistic information; organization of an extended environment for students' independent work.

An organizational and methodological model was developed during the study of the theoretical and methodological foundations of the formation of instrumental and performing preparation of students based on the associative combination of artistic information of the studied phenomenon, which includes certain functions: developmental, which determines the improvement of spiritual forces and abilities of future teachers of musical art, which allow personal self-improvement, increasing the student's executive level; regulatory, which allows directing executive activity in the necessary direction, provides high motivation for learning; organizational, i.e. ensuring the management of the educational process for the perception and processing of artistic information within the scope of performing activities, the inclusion of students in the work on a musical piece, development the ability to self-organize, to concentrate efforts on achieving a goal; informative, which facilitates the search and

assimilation of the necessary information, reveals the student's readiness for analysis and comparisons of various artistic associations, their application within the framework of the performance of musical works; creative - creation of an original interpretation of a musical work based on the synthesis of artistic information, the ability to combine one's own impressions a means of creative search of the figurative sphere, selection of performing techniques, etc.; associative, which reflects the process of creating associations of artistic divination, their combination and implementation in the process of interpretation of a musical work, the selection of necessary information, its isolation and interaction; methodical, which presents specific ways to achieve the goal, promotes the organization of positive interaction of all subjects of education and upbringing, as well as the implementation of methodological support for the process of improving students' instrumental and performing skills based on the associative combination of artistic information. The developed methodical model also includes three successive stages: informational and motivational – providing the necessary information, ii analysis and generalization, awareness by future music teachers of the professional value of the skills of artistic and creative interpretation, focus on interest in work, provision of program requirements; associative-synthetic – development of the associative sphere of future music teachers, pained at the productive work of associative thinking, the involvement in this process of associative impressions, connections, enriching the experience of artistic phenomena, their combination within the framework of performing activities regarding ways of using generalizations at the synthetic level; creative-creative – development of creative elements of performing, pedagogical work, activation of creative abilities, evaluation structures of professional self-awareness (reflective component), consolidation of new methods of artistic and creative interpretation based on associative connections; informational, professional

sophistication in combination with executive, pedagogical orientation of the learning process, creative search.

Five main groups of methods included in the model are defined: 1st group – motivational and value orientation, 2nd group – informational and associative orientation, 3rd group – creative and personal interaction, 4th group – instrumental and executive improvement, 5th group – professional and pedagogical adaptation. 1 group of methods is based on a controlled process, which involves encouraging executive activity, stimulating self-actualization, which is expressed in the independent selection of optimal forms of work, curriculum, will contribute to development beliefs, artistic tastes and ideals of students. The 2nd group of methods contains important elements of associative thinking activity and includes elements of independent search. These are methods of figurative processing of artistic information, analysis of the main elements of an artistic work, comparison of different interpretations, separation of associative connections, independent classification of knowledge; reflection - as a method of analyzing the sphere of self-awareness, will contribute to the development of operational thinking systems. The group of methods of creative and personal interaction is based on creative aspects of performance, which reproduces the process of creating an interpretation of a musical work and its implementation. Such methods as auditory interaction, intra-aural correction, original reproduction of music, technical exercises, empathic penetration into intonation expressiveness, associative comparisons of intonations, phrases, works, independent work on a musical piece - should provide the main aspects of work in the instrumental class, to develop the student's creative personality. The 4th group of methods of instrumental and executive improvement is considered as a means of developing special performing qualities, namely: artistry, technical abilities and performing will. This is, first of all, a method of emotional support, the essence of which is the need for repeated execution of the program in different conditions, figurative concentration The method of

bright presentation becomes useful before the actual concert performance, which will allow to influence the emotional sphere of the listener, make the performance unforgettable. The 5th group of methods of professional and pedagogical adaptation reflects the focus of instrumental and executive training of students for school work. Methods of fragmentary and sketchy performance become characteristic of pedagogical work. Verbal interpretation of a musical work helps students penetrate into the essence of a musical image, understand the artistic content of the performed work. The method of combining artistic information is based on the ability to distinguish the main act in the content of art is based on the ability to distinguish the main content of an artistic image and make a synthesis of artistic generalization. Each of the groups of methods has a corresponding application within the presented stages.

The main forms of education within the organizational and methodological model are defined as: individual lessons, problem conversations, video lessons, special performance training, independent work of students on a musical piece.

According to the organizational-methodical model, a step-by-step method of forming the instrumental-executive readiness of students of pedagogical universities was implemented and tested experimentally on the basis of an associative combination of artistic information, which provided for the course of information-motivational, associative-synthetic and creative-creative stages. An integrated pedagogical toolkit was used for each of the stages methods and techniques from certain groups of teaching methods. The proposed methodology operated with this integrated pedagogical toolkit according to the step-by-step algorithm of pedagogical actions, inherent in associative strategies at all stages of formation of the studied phenomenon.

Implementation, monitoring and verification of effectiveness, developed according to the defined stages of the methodology, confirmed the plausibility of the main theoretical provisions of the study, the validity of the developed methodological principles of the associative combination of artistic information

and the proposed pedagogical conditions for the implementation and implementation of the specified principles. The effectiveness of the developed methodology was evidenced by a comparative analysis of dynamic shifts in the formation of instrumental and executive preparation of pedagogical students universities based on the associative combination of artistic information, which occur at high, medium and low levels in control and experimental groups during the formative experiment, as well as a comparative analysis of changes in the dynamics of the formation of the phenomenon under study, obtained during ascertainment and formative experiments. According to the results of the comparative analysis, the indicators of the formation of the studied phenomenon demonstrated during the formative experiment a stable upward growth dynamics in the experimental groups at high and average levels, as well as a steady downward trend of decline in experimental groups at a low level.

Keywords: associations, associative combination of artistic information, students of pedagogical universities, instrumental and performing training, integrated pedagogical tools.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Лю Шуай. Інтеграція різних видів мистецтва в процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Жур. «Наукові інновації та передові технології». Серія «Педагогіка» №7 (9), Київ: Вид-во «Наукові перспективи», 2022, С. 59-64.

2. Лю Шуай. Педагогічні умови удосконалення інструментально-виконавської підготовки студентів факультетів мистецтв засобами асоціативного поєднання мистецької інформації. Часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 28, К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2022, С.100-108.

3. Лю Шуай, Глазунова І.К. Етнокультурний контекст інструментальної підготовки студентів факультетів мистецтв. Колективна монографія «Трансдисциплінарний вимір мистецької освіти» за заг. ред. проф. А.В. Козир. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2022, С.239-264.

Стаття у науковому зарубіжному виданні

1. Liu Shuai. INSTRUMENTAL AND PERFORMING TRAINING OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES BASED ON ASSOCIATIVE COMBINATION OF ARTISTIC INFORMATION. Innovative Solutions In Modern Science № 2(57), 2023, P.P.103-119. DOI 10.26886/2414-634X.3(58)2023.7.

Праці апробаційного характеру

1. Лю Шуай. Інтегративний підхід до процесу інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації. Матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021, С. 228-230.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ЗМІСТ	22
ВСТУП	24
РОЗДІЛ I. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ НА ОСНОВІ АСОЦІАТИВНОГО ПОЄДНАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ІНФОРМАЦІЇ ..	34
1.1. Інструментально-виконавської підготовки студентів вищих педагогічних закладів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації як психолого-педагогічна проблема.....	34
1.2. Асоціативне поєднання мистецької інформації як методологічний базис інструментально-виконавської підготовки майбутніх педагогів музичного профілю.....	53
Висновки до розділу I.....	72
Список джерел, використаних у розділі I.....	74
РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ НА ОСНОВІ АСОЦІАТИВНОГО ПОЄДНАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ІНФОРМАЦІЇ	81
2.1. Наукові підходи та педагогічні умови інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації.....	81
2.2. Організаційно-методична модель інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації	105
Висновки до розділу II.....	125
Список джерел, використаних у розділі II.....	131

РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ НА ОСНОВІ АСОЦІАТИВНОГО ПОЄДНАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ІНФОРМАЦІЇ.....	139
3.1. Сучасний стан інструментально-виконавської підготовленості студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації	139
3.2. Динаміка формування інструментально-виконавської підготовленості студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації та аналіз результатів формувального експерименту.....	166
Висновки до розділу III.....	191
Список джерел, використаних у розділі III.....	194
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	202
ДОДАТКИ.....	211

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Динамічний розвиток міжнаціонального наукового й мистецького спілкування в сучасному інтеркультурному світовому співтоваристві, що супроводжується інтенсифікацією процесів обміну інноваційними напрацюваннями у царині мистецької освіти, спричиняє до постійного оновлення методичного забезпечення інструментально-виконавської підготовки майбутніх педагогів-музикантів з метою підвищення фахового рівня їх виконавства. Водночас, підвищення такого рівня є неможливим без розв'язання проблеми асоціативних зв'язків мистецької інформації – проблеми, яка була актуальною протягом усієї історії музичного виконавства і залишається актуальною сьогодні.

Отже, перед викладачами вищих музично-педагогічних ЗВО постає актуальна проблема – якомога ефективніше сприяти у процесі фахової підготовки студентів активізації асоціативних зв'язків мистецької інформації у процесі їх інструментально-виконавської підготовки.

Сучасні вимоги до особистості вчителя музичного мистецтва, який виконує важливу місію залучення дітей та юнацтва до чарівного світу музики, передбачають наявність у вчителя таких рис, як креативність мислення, здатність до педагогічної творчості, музично-виконавська компетентність, спроможність нестандартно підходити до вирішення проблемних ситуацій, притаманних музично-педагогічній діяльності в закладах середньої освіти. Формування цих особистісних рис та характеристик майбутнього вчителя музичного мистецтва потребує сформованості саме асоціативних зв'язків мистецької інформації.

Здатність до поєднання різноманітної мистецької інформації є основою творчої уяви зокрема і образно-асоціативного мислення, як складової музичного мислення у цілому, без яких неможливим є ключовий процес

інструментально-виконавської підготовки майбутніх педагогів-музикантів – процес створення інтерпретації музичного твору.

На сьогоднішній день саме асоціативний аспект розвитку образного мислення майбутніх учителів мистецтва щодо поєднання мистецької інформації у процесі інструментально-виконавської підготовки є вельми актуальним, потребує подальшого висвітлення та розв'язання. Адже саме на асоціативному поєднанні мистецької інформації ґрунтуються процеси оволодіння майбутнім педагогом-музикантом практичним досвідом створення художнього образу музичного твору, розроблення творчої інтерпретації у процесі інструментально-виконавської підготовки. Таким чином, можна стверджувати про актуальність проблеми асоціативного поєднання мистецької інформації як методологічного базису інструментально-виконавської підготовки, а також про доцільність її розроблення у контексті переосмислення вищої мистецької освіти з позицій активізації процесів розкриття художньо-творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця-музиканта.

Проблема удосконалення фахової підготовки студентів педагогічних університетів розглядалась багатьма науковцями: О.Антонюк, О.Бурської, І.Глазунової, А.Козир, Л. Кондрацької, Л. Масол, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О.Хоружої, В. Черкасова, О. Шевнюк, В. Шульгіної, О. Щолокової та ін. Але доречно стверджувати, що дотепер проблема формування інструментально-виконавської підготовленості студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації, яка спрямовує особистість студента до самостійної пошукової діяльності, надає фортепіанно-виконавській діяльності креативного характеру, не була висвітлена в науково-методичній літературі і не віднайшла свого розв'язання.

Саме необхідність розв'язання існуючого протиріччя між стійким трендом щодо перманентного підняття планки інструментального (фортепіанного) виконавства майбутніми вчителями музичного мистецтва і недостатньою кількістю наукових напрацювань щодо вирішення цієї проблеми у руслі креативно-пошукової парадигми сучасної мистецької освіти, обумовило актуальність означеної проблематики, а також сприяло вибору теми дисертаційної роботи «Інструментально-виконавська підготовка студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації».

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

Дисертаційне дослідження увійшло до плану наукових досліджень кафедри фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова і складає частину наукового напрямку «Зміст, форми і методи фахової підготовки вчителів музичного мистецтва» у відповідності до процесу фахового навчання студентів за напрямом «Музичне мистецтво», яке здійснюється у музично-педагогічних ЗВО України. Тема дисертації затверджена Вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 2 від 26.09. 2019р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та перевірити експериментальним шляхом методику формування інструментально-виконавської підготовленості студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації.

Об'єкт дослідження – процес інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів.

Предмет дослідження – методика формування інструментально-виконавської підготовленості студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації.

Для досягнення поставленої мети дослідження було визначено наступні **завдання:**

1. здійснити аналіз сучасного стану розробленості проблеми інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації;
- 2) визначити сутність та компонентну структуру інструментально-виконавської підготовки студентів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації;
- 3) встановити критерії та показники сформованості інструментально-виконавської підготовленості майбутніх педагогів-музикантів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації;
- 4) теоретично обґрунтувати і сформулювати наукові підходи та педагогічні умови формування інструментально-виконавської підготовленості студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації;
- 5) розробити організаційно-методичну модель інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації;
- 6) розробити, упровадити у процес фахового навчання методику формування інструментально-виконавської підготовленості студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації, перевірити експериментальним шляхом її ефективність.

Методологічну основу дослідження складають засадничі принципи наукового пізнання – об’єктивність, історизм, цілісність; мистецтвознавчі, психолого-педагогічні, науково-методичні концепції з проблематики інструментально-виконавської підготовки, а також музичного мислення; фундаментальні положення інтегративного, поліхудожнього та особистісно-орієнтованого підходів в якості методологічних способів дослідження явищ інструментального (фортепіанного) виконавства.

Теоретичну основу дослідження складають наукові ідеї, висновки наукових досліджень з проблем інструментальної (фортепіанної) підготовки майбутніх педагогів-музикантів (О.Алексєєв, І.Глазунова, Т.Гризоглазова, Н.Гуральник, Т.Завадська, Н.Кашкадамова, Н.Мозгальова, О.Щолокова, Г.Ципін та ін.); узагальнення педагогічного досвіду видатних практикуючих педагогів-піаністів (Б.Асаф'єва, О.Гольденвейзера, Л.Годовського, Г.Нейгауза, Л.Оборіна, С. та В.Шацьких, Б.Яворського та ін.); науково-методичний доробок у галузі підвищення рівня музичного виконавства (М.Давидов, А.Душний, Г.Коган, Л.Котова, Ф.Ліпс, Л.Маккіннон, М.Муцмахер, Г.Прокоф'єв, Ю.Цагареллі, Д.Юник, Т.Юник, Б.Яворський та ін.); музично-педагогічна спадщина щодо теорії та методики мистецького навчання (А.Болгарський, Н.Жайворонок, К.Завалко, А.Козир, Л.Куненко, В.Орлов, Г.Падалка, Г.Побережна, О.Ростовський, О.Рудницька, Т.Строгаль, В.Федоришин, О.Хоружа, В.Шульгіна та ін.); теорії у галузі формування інтерпретаційного мислення (О.Бурська, Л.Гаврилова, І.Грінчук, М.Давидов, І.Пясковський, О.Соколова, О.Сохор, Т.Гризоглазова, О.Хоружа, О.Щолокова та ін.).

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань, необхідних для досягнення мети дослідження, було залучено наступні методи.

Теоретичні методи: аналіз науково-теоретичних джерел з проблематики інструментальної підготовки та структурно-функціональний аналіз її компонентів та функцій, абстрагування структурних компонентів, конкретизація методичних засад асоціативного поєднання мистецької інформації та відповідних наукових підходів та педагогічних умов, узагальнення визначення інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації, порівняльний аналіз результатів контрольних зрізів під час констатувального, контрольного і

формування експериментів, систематизація та узагальнення отриманих кількісних і якісних результатів щодо рівнів сформованості структурних компонентів, а також інструментально-виконавською підготовленістю студентів у цілому.

Емпіричні: педагогічне спостереження, експертне оцінювання, анкетування, діагностичне опитування, діагностично-творче завдання, бесіда, інтерв'ювання, самооцінювання, методи математичної статистики.

Організація дослідження. Досягнення мети дослідження а також розв'язання поставлених завдань обумовило поетапну реалізацію дослідження, яке провадилось протягом трьох етапів починаючи з 2020 і закінчуючи 2023 роком. Перший етап (2020 – 2021 роки) передбачав проведення аналізу науково-теоретичних основ інструментально-виконавської підготовки шляхом опрацювання наукових джерел у галузі концертної педагогіки фортепіанного виконавства, теорії та методики інструментальної (фортепіанної) підготовки у цілому, її основних напрямків; визначення мети, завдань, об'єкта, предмета і методів дослідження; конкретизацію сутності та характерних особливостей досліджуваного феномена; наукове уточнення визначення інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації, а також її принципів, підходів, методів.

Другий етап (2021-2022 роки) передбачав проведення структурно-функціонального аналізу інструментально-виконавської підготовки студентів, конкретизацію її структурних компонентів, функцій, критеріїв та показників сформованості; розроблення моделі поетапної методики формування досліджуваного феномена на засадах асоціативного поєднання мистецької інформації; діагностування рівнів сформованості інструментально-виконавської підготовленості студентів педагогічних університетів, а також узагальнення результатів констатувального

експерименту і надання якісних характеристик рівням сформованості досліджуваного феномена.

Третій етап (2022-2023 рр.) передбачав організацію та проведення формувального експерименту, під час якого було упроваджено та експериментально перевірено поетапну методику формування інструментально-виконавської підготовленості студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації; узагальнення отриманих результатів дисертаційної роботи та її літературне і графічне оформлення.

Наукова новизна дослідження.

Вперше:

- теоретично обґрунтовано, визначено сутність і сформульовано авторське визначення інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації;
- конкретизовано компонентну структуру, критерії та показники сформованості досліджуваного феномена майбутніх вчителів музичного мистецтва, а також охарактеризовано високий, середній та низький рівні сформованості;
- розроблено педагогічні умови, обґрунтовано наукові підходи формування інструментально-виконавської підготовленості студентів педагогічних університетів для упровадження й реалізації у процесі інструментальної підготовки музично-педагогічних ЗВО;
- розроблено і упроваджено у процес інструментальної підготовки модель методики формування досліджуваного феномена.

Уточнено:

- визначення понять «асоціативне поєднання мистецької інформації», «інструментально-виконавська підготовка студентів педагогічних університетів», «асоціативне поєднання мистецької інформації як

методологічний базис інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів».

Подальшого розвитку дістали:

- методичні основи асоціативних зв'язків мистецької інформації в процесі інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів;
- основні напрямки інструментальної (фортепіанної) підготовки;
- педагогічний інструментарій формування інструментально-виконавської підготовленості студентів, що інтегрує методи й прийоми асоціативних зв'язків, а також методи, засоби і прийоми мистецького навчання;
- особливості інструментально-виконавської підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у контексті застосування асоціативного поєднання мистецької інформації.

Теоретичне значення дослідження полягає в збагаченні спектру наукових концепцій педагогіки інструментального виконавства за рахунок розв'язання проблеми формування інструментально-виконавської підготовленості у контексті асоціативного поєднання мистецької інформації шляхом розширення обсягу науково-теоретичних основ даної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів на основі методологічного підґрунтя асоціативних зв'язків мистецької інформації.

Практичне значення дисертаційної роботи полягає в наступному: розроблена методика може використовуватися для модернізації типових та робочих програм з курсів «Методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», «Практикум з фахової підготовки», «Методика викладання дисципліни кваліфікації». Науково-теоретичні та практичні висновки дисертації можуть бути залучені до розроблення навчально-методичних посібників та методичних рекомендацій, присвячених проблематиці інструментально-виконавської

підготовки студентів педагогічних університетів. Авторські тренінги, розроблені у дисертаційному дослідженні, можуть скласти основу для цільових розгорнутих, тривалих у часі тренінгів формування інструментальної підготовленості студентів; розроблений комплексний педагогічний інструментарій може бути використаний для практичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до концертів, музичних конкурсів та фестивалей, до прилюдних заходів поточної та підсумкової атестації, які вимагають інструментального (фортепіанного) виконавства.

Результати дослідження впроваджено у навчальний процес факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету (довідка №), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка №), Рівненського державного гуманітарного університету Інституту мистецтв (довідка №).

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Основні положення, а також висновки дисертаційної роботи були обговорені та здобули позитивну оцінку на міжнародних науково-практичних конференціях: на міжнародних науково-практичних конференціях та наукових семінарах «Сучасна мистецька освіта». V науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021; Мистецька освіта в онлайн-просторі: пошуки та перспективи, Київ, 2022; на щорічних звітних науково-практичних конференціях викладачів Українського державного університету імені Михайла Драгоманова 2021, 2022р.р. Обговорення результатів дослідження здійснювалось на засіданнях кафедри фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва, кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти факультету мистецтв Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Публікації. За темою дисертації опубліковано 4 одноосібних публікацій та 1 статтю у співавторстві, з яких: 3 статті у фахових періодичних виданнях України, 1 стаття міжнародному виданні, 1 стаття у збірниках матеріалів наукових конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (... найменування, з них – іноземними мовами), додатків. Повний обсяг тексту дисертації складає ...сторінок, з них ... сторінок основного тексту. Робота містить .. таблиць та рисунків, що разом з додатками становить ... сторінок.

РОЗДІЛ І. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ НА ОСНОВІ АСОЦІАТИВНОГО ПОЄДНАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ІНФОРМАЦІЇ

1.1. Інструментально-виконавської підготовки студентів вищих педагогічних закладів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації як психолого-педагогічна проблема.

Інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва є важливою складовою їх професійної освіти й розглядається як можливість яскраво донести до учнів усю багатогранність художнього образу . «Живе» відтворення художнього образу максимально забезпечує природність сприйняття, доносить до слухача красу музики, її внутрішній зміст. Саме тому, досконале володіння музичним інструментом так потрібне для вчителя, який у свою чергу відіграє провідну роль у процесі художньо-творчого становлення особистості школяра. На цьому наголошували видатні педагоги-дослідники, такі як : Л. Арчажнікова, Ю Алієв, Л.Баренбойм, Д.Кабалевський, С.Шацький, В.Шацька та ін .

Важливість інструментально-виконавської підготовки зумовлює необхідність її теоретичного аналізу та визначення складових компонентів. У науковій літературі міститься достатньо характеристик інструментально-виконавської підготовки майбутніх вчителів. Так, Л Арчажнікова розглядає досліджуваний феномен як необхідний компонент готовності вчителя до професійної діяльності у школі. Автор зазначає, що досконале володіння інструментом забезпечує високий рівень здійснення музичного навчання. Дослідниця підкреслює, що в процесі

інструментальної підготовки розвивається музичне та художнє мислення. Такої ж думки дотримуються Ю. Алієв та В. Муцмахер.

Значний інтерес до характеристики інструментально-виконавської підготовки студентів проявляє педагогіка мистецтва, розглядаючи методичні аспекти навчання гри на музичному інструменті (А. Каузова)[], інтерпретаційні моменти виконавської діяльності (Н.Корихалова)[]; питання удосконалення виконавських умінь та навичок майбутніх фахівців (М.Степанов)[]; психолого-педагогічні механізми керівництва виконавською діяльністю (В.Петрушин, В.Подуровський,) []; проблеми формування професійно-значущих якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментально-виконавської підготовки [].

Аналіз сучасних досліджень з проблеми трактування інструментально-виконавської підготовки свідчить про підвищену увагу до даної проблеми. Наприклад, А.Олексюк та А. Душний вважають, що інструментально-виконавська підготовка вчителя музичного мистецтва залежить від слухової активності та музичної виразності. Саме вслухаючись у власне музикування, студент, на їх думку, вчиться самоаналізу, розвиває творчі здібності)[]. Це положення підтверджує дослідження С. Сливко, який доводить, що музично-слухова активність виступає основою музично-виконавського процесу, дозволяє осмислити художні елементи музичного твору. Такі науковці, як М. Давидов, Л. Куненко, М. Черепанин, В. Дутчак, М. Булда, А. Душний. Л. Гончаренко, І. Мокрогуз, В. Сподаренко, О. Лук'янчикова визначають виконавську підготовку в межах історичного розвитку[]. З позицій теорії та методики формування виконавської майстерності музикантів-інструменталістів характеризують інструментальну підготовку Д. Юник, Л. Котова, О. Матвєєва, В. Бурназова, Г. Ониськів, М. Голючек, В. Бондаренко, Т. Казарцева []. Ряд науковців: А. Козир, М. Губар, О. Морозова, І. Дзюба,

О. Табаков трактують вивчаєми фенмен у контексті покращення професійної освіти [].

Однак, інструментально-виконавська підготовка, перш за все, – це творчий акт, і тут необхідно розглядати її в спеціальному ракурсі, акцентуючи увагу на креативних, мисленнєвих явищах. З огляду на це, можна стверджувати, що виконавська підготовка студентів вищих музично-педагогічних ЗВО, як справедливо підкреслює І. Глазунова, повинна базуватись «...на закономірностях розвитку системи мистецтв, логіці асоціативного мислення та психологічних механізмах цілісного чуттєво-емоційного сприйняття» [14, 44]. Особливо цінним для нашого дослідження є думка вченої про те, що у контексті інструментально-виконавської підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів здійснюється розвиток їх здатності до поєднання різноманітної мистецької інформації, яка набуває пріоритетного значення. Адже ця здатність є основою творчої уяви зокрема і образно-асоціативного мислення як складової музичного мислення у цілому, без яких неможливим є ключовий процес інструментально-виконавської підготовки майбутніх педагогів-музикантів – процес створення інтерпретації музичного твору.

На сьогоднішній день саме асоціативний аспект розвитку образного мислення майбутніх учителів мистецтва щодо поєднання мистецької інформації у процесі інструментально-виконавської підготовки є вельми актуальним, потребує подальшого висвітлення та розв'язання. Адже саме на асоціативному поєднанні мистецької інформації ґрунтуються процеси оволодіння майбутнім педагогом-музикантом практичним досвідом створення художнього образу музичного твору, розроблення творчої інтерпретації у процесі інструментально-виконавської підготовки. Таким чином, можна стверджувати про актуальність проблеми асоціативного поєднання мистецької інформації у процесі інструментально-виконавської

підготовки, а також про доцільність її розроблення у контексті переосмислення вищої мистецької освіти з позицій активізації процесів розкриття художньо-творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця-музиканта.

Саме процес трактування композиторського тексту дозволяє інструменталісту-виконавцю створити під час оприлюднення результатів своєї творчої діяльності якісно нову духовну цінність, як підсумок створення об'єктивно нового бачення музичного твору. Основний критерій, який відрізняє справжню творчу інтерпретацію від репродуктивного наслідування інтерпретації викладача – унікальність отриманого результату.

У процесі розвитку музично-педагогічної освіти склалася певна система інструментально-виконавської підготовки учителів музичного мистецтва загальноосвітньої школи, яка має деякі відмінності від підготовки студентів виконавських спеціальностей. Це пояснюється різними завданнями майбутньої практичної діяльності фахівців відповідного напрямку. Для піаніста-виконавця головним є тільки виконання творів і глибоке розкриття й донесення до слухачів їх художнього змісту. Вчителю музичного мистецтва необхідно формувати музично-естетичну культуру учнів, розвивати їх творчі здібності, що відбувається у процесі багатопрофільної спеціальної діяльності.

Вміння грати на музичному інструменті вчитель музичного мистецтва використовує як на уроці, так і в позаурочній діяльності. У процесі професійної підготовки майбутніх вчителів особливий акцент робиться на використанні гри на фортепіано, що є універсальним засобом виконання усієї палітри музики – від простих мелодій до оркестрового звучання. Володіння фортепіано необхідно і для вокально-хорової роботи: диригуючи однією рукою, вчитель може акомпанувати собі іншою. Використання інших інструментів – скрипки, бандури, баяна,

акордеона, домри є не менш важливим, бо не у всіх школах може бути фортепіано. Кожен з музичних інструментів має свою специфіку, що виражається у звучанні, тембрі, регістрі; разом же вони відображають багатство та красу музики, підкреслюють її засоби виразності.

Часто вчителю музичного мистецтва доводиться проводити уроки у непристосованих акустично приміщеннях, а також грати на не досконалих, з технічної точки зору, інструментах. Це вимагає готовності вчителя виконувати музичні твори в екстримальних умовах, що значно ускладнює процес сприйняття. У даному випадку важливо забезпечити цікавість мовних пояснень, переключати увагу на інформаційні повідомлення.

Під час інструментальної підготовки студент мистецько-педагогічної спеціальності має оволодіти низкою професійних умінь та навичок, що є необхідними у його майбутній практичній діяльності. Вчитель повинен вміти: виконувати музичні твори яскраво, образно та емоційно, утримувати увагу та зберігати контакт з дітьми впродовж звучання музичного твору, акомпанувати сольному й хоровому співу, показувати вступ хору й солісту, акомпанувати під час співу самому собі, читати з листа, транспонувати партію акомпанементу в різні тональності, підбирати по слуху мелодії й супровід популярних пісень, робити переклади партитур, грати в ансамблі тощо. Варто підкреслити, що оволодіння вміннями читання з листа, підбору по слуху та транспонування дозволяє вчителю швидко оволодіти дитячим репертуаром, освоїти та використовувати у роботі нові незнайомі твори, змінювати тональності творів на зручні для дитячих голосів та уникати їхнього напруження.

Володіння широким інструментально-виконавським педагогічним репертуаром: твори різних епох, стилів та жанрів. Особливе місце у виконавському репертуарі вчителя займають твори зі шкільної програми для слухання музики. Саме вони безпосередньо пов'язані також з

проведенням різноманітних позаурочних і позашкільних заходів. При виборі музичних творів для виконання у школі, вчитель керується завданнями виховання художніх смаків та ідеалів школярів, доступністю цих творів для сприйняття дітьми різних вікових груп, яскравістю і контрастністю виконуваного репертуару.

Завдання практичної виконавської діяльності вчителів музичного мистецтва у школі передбачають: володіння широкими та глибокими музично-теоретичними та методичними знаннями в галузі інструментально-виконавської діяльності; можливість виконувати музичні твори різних стилів, жанрів та форм; наявність навичок та вмінь самостійної роботи над музичним репертуаром; здатність адекватно розкривати художній образ; опрацювання та інтерпретація музичних творів; розвиненість творчих здібностей, музичного мислення. Для вчителя має значення накопичення знань та практичних вмінь, що являє певний запас теоретичних відомостей, практичних навичок, тобто включає відповідний досвід .

Реалізація усіх видів музично-виконавської діяльності вчителя (сольне виконавство, самостійна робота над музичними творами, читання з листа, акомпанування, гра в ансамблі, творче музикування та імпровізація) повинні базуватись на синтезі виконавських та педагогічних якостей, високій естетичній культурі, усвідомленні важливості виховної праці та асоціаціях у різних видах мистецтва. Тобто, вчитель музики має володіти усім спектром педагогічної майстерності, уміти захопити учнів своє грою та цікавими розповідями про музику.

Слухачами на уроках мистецтва виступають діти, які мають особливості сприйняття, що відрізняється дифузністю, нетривалою увагою. Внаслідок чого маленьким учням важко зразу проникнути у внутрішній світ музики. Це вимагає від педагога добору різних варіантів інтерпретації, з деяким спрощенням фактури та необхідністю застосування

вербальної інтерпретації, змістовного мовного пояснення. Ефективно поєднуючи виконавську діяльність із педагогічною, вчитель музичного мистецтва має можливість на уроці розв'язати ряд музично-виховних та музично-освітніх задач, зокрема, підвищення роботи асоціативного мислення, творчої активності учнів, процесу сприймання музики.

Слід враховувати педагогічну спрямованість їхньої виконавської діяльності на практичну реалізацію конкретних розвивальних, виховних та навчальних цілей і завдань. Відповідно, специфічними особливостями вивчаємого феномену вважаємо – інформаційну взаємодію комплексу мистецтв, асоціативну змістовність аналогій та порівнянь, гармонійне співставлення емоційного й раціонального у художньому образі. поліхудожню наповненість інформаційних повідомлень, особистіно-розвивальну та педагогічну значущість.

Інструментально-виконавська підготовка майбутнього фахівця музично-педагогічного профілю є важливішою складовою всього його фахового навчання. Дана підготовка спрямована на формування системних виконавських знань, умінь і навичок студентів для розв'язання педагогічно-виконавських завдань у подальшій професійній діяльності; забезпечення особистісних і суспільно значущих результатів і потреб майбутніх учителів.

Відповідно спробуємо визначити поняття «інструментально-виконавська підготовка студентів педагогічних університетів» як систему організації навчально-пізнавальної та творчо-виконавської діяльності майбутніх фахівців, яка забезпечує формування особистісних компетенцій студентів у музично-виконавському, методико-педагогічному та науково-дослідницькому напрямку виконавської підготовки педагогічного спрямування відповідно до державних стандартів вищої освіти України та визначає підготовку майбутнього фахівця до професійної діяльності.

З'ясувавши сутнісні характеристики інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя, розглянемо її основні навчальні складові. Відтак, у педагогічних університетах навчання гри на інструменті починається з першого курсу й складається з таких дисциплін: основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент, ансамблева гра та колективне музикування, концертмейстерський клас. Кожна з дисциплін має свої особливості та завдання. Так, в межах вивчення основного музичного інструменту студент набуває навичок сольного виконання, вчиться інтерпретувати музичні твори, вдосконалює технічні, артистичні якості. Опанування додаткового музичного інструменту дає можливість здійснювати виконавську діяльність різнопланово й оволодіти новими виконавськими навичками (на додатковому музичному інструменті). Акомпанування дозволяє розвинути здатність слухати соліста, вміння спростити партію акомпанементу (необхідне вміння для роботи майбутнього вчителя музичного мистецтва). Гра в ансамблі та колективне музикування формують уміння грати разом, розвивають музичний слух, знайомлять з різноплановим музичним матеріалом. У ході занять з виконавської підготовки студентів відбувається становлення професійної майстерності майбутніх спеціалістів, розвиток їхнього музичного і педагогічного мислення, культурного й естетичного світогляду. Також, у процесі навчання розвиваються й індивідуальні музичні здібності студентів, їхня активність, творча самостійність, що забезпечує високохудожній рівень виконання академічного репертуару.

Виконавство мобілізує практично всі форми музично-мисленнєвих дій та творчості – від нижчих рівнів до вищих, і відображає їх в усій повноті. Гра на музичному інструменті, збагачуючи студента своїм особистим досвідом виконавства, надає необхідну основу для різних музично-мисленнєвих операцій, сприяє їхньому розвитку. Цей досвід,

через власне виконання музики, володіє дуже цінними якостями практичного характеру, які виходять з безпосередніх ігрових дій. Опора на ігрову практику максимально впливає на розвиток творчих якостей майбутнього вчителя.

В інформаційному ракурсі можемо дати стисло характеристику магістерської інструментально-виконавської підготовки, яка спрямована на виховання фахівця відповідної спеціалізації (на основі різних освітньо-професійних програм). Така підготовка включає: практичні навчальні курси (основний музичний інструмент, концертмейстерський клас та ансамбль, магістерська асистентська практика) та теоретичні (методика викладання дисципліни кваліфікації у ВШ, спецкурс за кваліфікацією - теорія та історія виконавського мистецтва). Проходження вищезазначених курсів забезпечує комплексний підхід у інструментально-виконавській підготовці студентів-магістрантів під час навчання у педагогічних університетах та дозволяє отримати необхідні для успішної реалізації у професії знання, вміння та навички. Нові навчальні плани бакалаврів факультетів мистецтв педагогічних університетів теж приділяють належну увагу даному виду виконавського навчання (у циклі професійної підготовки).

При подальшому аналізі цієї підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва варто звернутися до основних її компонентів з точки зору внутрішньої структурної організації. Тут можна виокремити, як вважає С. Нефедов, наступні складові: теоретичний компонент – рівень музичної грамотності; технічний компонент – характеризується ступенем точності, швидкості, пластичності, лабільності, пристосованості до енергійності музично-ігрових рухів; художній компонент – дозволяє музикантові не тільки суто грою, але й рухами, мімікою, жестами, позою представити цінність твору, передати емоційний зміст, викликати відповідні почуття слухачів, тощо [42]. Погоджуючись у

цілому з таким визначенням, можемо додати, що виконавська діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва базується на педагогічній спрямованості цієї діяльності.

Отже, можемо визначити її внутрішню структуру наступним чином: теоретико-інформаційний компонент, педагогіко-методичний, творчо-виконавський компоненти. Теоретико-інформаційний компонент включає необхідні теоретичні знання, музичну грамотність, знання основних стилів та напрямків музичного мистецтва, виконавські прийоми та навички. Педагогіко-методичний компонент віддзеркалює специфіку виконавської діяльності вчителя музичного мистецтва, його методичну підготовленість, володіння прийомами вербального пояснення змісту музичного твору. Творчо-виконавський компонент презентує спеціальні виконавські здібності, необхідні технічні уміння та навички, артистизм та емпатію виконавця. Перелічені структурні складові забезпечують цілісну виконавську діяльність, мають внутрішні зв'язки й взаємозалежність.

Підсумовуючи вище викладене, можемо визначити інструментально-виконавську підготовку студентів педагогічних університетів як *систему організації навчально-пізнавальної та творчо-виконавської діяльності студентів, що забезпечує набуття виконавської майстерності, творчого зростання в межах вирішення завдань естетичного виховання майбутніх учнів*. Сутністю досліджуваного феномена виступає інтерпретація музичного твору, завдяки роботі асоціативних механізмів музичного мислення й слухової сфери. Розвиток особистості виконавця, його спеціальних музичних здібностей, знань, умінь та навичок – це є результат навчання в інструментальному класі.

Активізація розвитку музично-творчих можливостей вимагає від майбутніх педагогів - музикантів розуміння тих психологічних механізмів, які дозволяють якомога ефективніше розкривати власний творчий потенціал на шляху професійного вдосконалення у галузі

інструментального виконавства. У цьому контексті все більш важливу роль в комплексі вирішення питань, спрямованих на підвищення якості інструментально-виконавської підготовки студентів музично-педагогічних ЗВО, починає відігравати проблематика творчо-інтелектуального розвитку особистості студента, яка поєднує сферу інструментального виконавства із психолого-педагогічною сферою формування образно-асоціативного мислення.

До кола такої проблематики належить якраз проблема здатності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до асоціативного поєднання мистецької інформації у процесі інструментально-виконавської підготовки. Адже, навчання загалом й інструментально-виконавська підготовка зокрема, спрямовані на постійне самовдосконалення.

У той же час, аналізуючи наукову спадщину з означеної проблеми, надаючи їй належну оцінку, можна констатувати, що на сьогоднішній день саме асоціативний аспект розвитку образного мислення майбутніх учителів щодо поєднання мистецької інформації у процесі інструментально-виконавської підготовки є вельми актуальним, потребує подальшого висвітлення та розв'язання. Адже, в основному на асоціативному поєднанні мистецької інформації ґрунтуються процеси оволодіння майбутнім педагогом-музикантом практичним досвідом створення художнього образу музичного твору, розроблення творчої інтерпретації у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Таким чином, можна стверджувати про актуальність проблеми асоціативного поєднання мистецької інформації у межах інструментально-виконавської підготовки, а також про доцільність її розроблення у контексті переосмислення вищої мистецької освіти з позицій активізації розкриття художньо-творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця-музиканта.

Розглянемо докладніше основи асоціативних процесів в ретроспективному ракурсі. Асоціативна психологія є одним з найвпливовіших напрямів психологічної науки XVII – XIX століть. В її межах було визначено специфіку асоціацій та механізми їх утворення. Однак, слід зазначити, що згідно історичних даних вперше поняття «асоціація» було упроваджено в давньогрецькій філософії Аристотелем. Крім того, він здійснив систематизований філософсько-психологічний аналіз мислення й визначив теоретичні основи свого дослідження. Вчений класифікував також види мислення залежно від діяльності людини й порушив питання про сутність художнього образу, виділив раціональні та почуттєві елементи творчості. Імануїл Кант, розробляючи теорію пізнання вважав, що існує трансцендентальне визначення розумових дій, яке не залежить від досвіду. Складні внутрішні процеси людини, що спрямовані на пізнання себе, утворюють певні процеси, серед яких головними, за Кантом, є асоціації, уявлення, увага, сприймання, мислення, відчуття. Тісний зв'язок між ними дозволяє відтворити дійсність у ідеальних образах. Проте головна роль у цьому процесі відводиться мисленню, до складу якого входять й асоціації. Слід зазначити, що універсальні закономірності психічного життя пов'язувались здебільшого з утворенням певних зв'язків-асоціацій. Так, у XVII столітті вважали, що ланцюжок уявлень утворює думку, тобто розвиває мислення, яке розумілось як процес нагромадження асоціацій. У XVIII-XIX століттях асоціації продовжували розуміти як асоціації уявлень. В цей період сформувалась вчення «асоціонізм», яке намагалось пояснити усе духовне життя за допомогою асоціацій. Засновники цього руху стали Гартлі, Пристлі, Юм, Герbart. Їх справу продовжили у XIX столітті Міль, Цієн, Г. Мюллер, які вважали, що складні психічні процеси утворюються з елементарних думок, які зв'язувались за допомогою асоціонування один з одним. Цікаво, що Джон Локк розвинув асоціанізм,

обґрунтувавши й розробивши поняття «асоціація ідей», спричинивши, таким чином, поштовх для подальшого розвитку багатьох ідей і концепцій у галузі психології. Зокрема, вже у ХХ столітті відомим психоаналітиком К.Юнгою було створено методику асоціативного експерименту, яким практикуючі психологи користуються до сьогоднішнього дня [13].

В історії вчення про асоціації було багато спроб класифікувати їх на різній основі. Вченими виділені типи асоціацій, які розрізняються на основі утворення. Частина авторів (Ст. Міль, Д.Юм) робили це за схожістю (блакитне-синє), контрасту(чорне-біле), за суміжністю у просторі й часі (випадковий переляк дитини у темній кімнаті викликає потім страх темряви). Д. Юм виділяв також причинно-наслідкові асоціації (яскравий сполох - відчуття болю), Д.Гартлі поєднував усі типи асоціацій за суміжністю, оскільки заперечував активність суб'єкта в процесі утворення асоціацій. Таким чином, розмежувались дві точки зору на механізм асоціацій. Деякі вчені вважали асоціації тільки тінню мозкових процесів, які відбуваються за певними фізіологічними законами (Т. Гобс, Гартлі, Дж. Міль, А Бен). Інші автори приписували виникнення асоціацій виключно законами усвідомлення самого себе (Дж Міль). Згодом фізіологічні й асоціативні механізми досліджувались у школі І.Павлова. Асоціації за часом і простором Павлов пояснював спорідненістю умовних рефлексів, а за схожістю – їх генералізацією. По різному оцінювались психологами роль асоціацій в психічному житті людини. Деякі науковці вважали асоціації єдиним типом психічних зв'язків, інші поряд з ними виділяли особливі зв'язки. Наприклад, Д. Локк вважав найважливішими – це розумові зв'язки, а Вундт – аперцептивні [9, 47].

Погляди на природу асоціацій було радикально змінено в працях З. Фрейда. Джерело асоціацій він бачив у сфері підсвідомого. І хоча поняттю «асоціація» в подальшому не надавалось такого пояснювального

змісту, воно широко використовувалось в літературі і в практиці. Деякі позитивні моменти асоціативної психології були використані засновниками наукової теорії асоціативності І. Сеченовим, який обґрунтував зв'язок рефлексорного і асоціативного принципів діяльності людської психіки та І. Павловим, котрий поставив питання про асоціації на перше місце в психологічних дослідженнях. Так, І. Сеченов підкреслював, що думка може бути засвоєною або зрозумілою тільки тоді, коли стає ланцюгом попереднього досвіду. Основні положення даного вчення було розроблено в працях Б. Ананьєва, Ю Самаріна, С. Рубінштейна, Л. Виготського, А Леонтьєва, які розглядали дію асоціативних механізмів психіки у здійсненні різних видів людської діяльності. Наприклад, С. Виготський поєднував прості форми узагальнення з асоціаціями. Сучасна психологія набула чималих успіхів у поясненні поєднання асоціацій з мисленням, зокрема творчим (Д. Богоявленська, Н. Менчинська), з пам'яттю, емоціями, уявленнями (Б Ананьєв, Ю Самарін, П. Анохін), у виявленні обумовленості асоціативних процесів факторами особистості – її досвідом, потребами, навичками інтересами, установами (С. Рубінштейн). За переконаннями сучасних вчених асоціації сприяють розумінню людиною явищ і предметів. Таке розуміння спирається на асоціативні зв'язки обумовлені попереднім досвідом, від багатства такого досвіду залежить успіх розуміння. Самі асоціації стають підґрунтям для продуктивного створення нових асоціацій.

Слід зазначити, що Український педагогічний енциклопедичний словник визначає поняття «асоціація» як «...зв'язок психічних явищ (відчуттів, уявлень, думок, почуттів, рухів за певними законами...), який виявляється в тому, що поява одного з них спричинює появу іншого або інших психічних явищ, або процесів. Фізіологічним механізмом асоціації є

тимчасові нервові зв'язки, які утворюються в центральній нервовій системі під впливом об'єктивно діючих подразників» [16, 36-37].

Значний інтерес до розглядаємої проблеми проявляє мистецтвознавство, пояснюючи асоціативність як важливий фактор формування художнього образу. Так, Б. Асаф'єв, В. Медушевський, Є. Назайкінський, Н. Сохор, В. Цукерман у своїх дослідженнях розглядають асоціації в конкретно-мистецтвознавчому аспекті, в межах аналізу конкретних творів. Більш широко асоціативність пояснюється Б. Асаф'євим, який визначав музичну інтонацію як основу музики та «вмикача» асоціації. Про роль асоціацій в музиці писали також С. Раппопорт, И. Савранський, які розглядали загальні закономірності функціонування асоціативності в різних видах мистецтв. Важливу роль асоціації відіграють в процесі створення художнього образу і його сприймання. Можна сказати, що взагалі сама людська думка – асоціативна за своєю природою. Асоціативність є неодмінною умовою функціонування мистецтва, вважає Є. Юхимчик, а С. Раппопорт підкреслював, що психіка людини має величезні асоціативні можливості. У процесі передачі художнього змісту головна роль належить асоціаціям, пусковим ланцюгом яких стає сприймання. Збуджене матеріальним семіотичним утворенням, воно викликає або предметний, або емоційний результат в кінці асоціативного ланцюга [55].

Перші асоціації С. Раппопорт назвав предметними, другі – емоційними. Емоційні асоціації зв'язують в психіці людини ті або інші явища дійсності з відношенням до них суб'єкта, з самим суб'єктом. Предметні асоціації зв'язують в психіці людини ті або інші явища дійсності між собою. Існує й проміжний тип асоціацій – предметно-емоційний. Їх кінцевим результатом є одночасно емоція сприймаючого і зовнішнього для нього предмета. Асоціації утворюються у повсякденній праці, побуті, спілкуванні. До своєрідних асоціацій відносяться й

наслідкові зв'язки між певними станами акустичного та оптичного природнього середовища. Однак, щоб викликати у слухача, читача, глядача певні емоції, твори мистецтва повинні містити такі елементи сприймання, які йдуть до емоцій іншої людини (таким може стати, навіть, звичайний знак). Щоб вони задіяли як «передавач інформації», потрібні своєрідні художні асоціації, механізм яких полягає у повідомленні про переживання. На цьому будується, як стверджує С Раппопорт, перенесення глядача чи слухача у потік переживань героя художнього твору. Художні асоціації зв'язують сприймання образних структур з життєвими асоціаціями. Вони можуть бути присутні у життєвих подіях, природі чи спілкуванні. Однак, художні асоціації засвоюються та формуються тільки у художній практиці, тобто в межах певного виду мистецтва. Так, в музиці художні асоціації виникають на інтонаційній основі. При чому, вони утворюють стійкі асоціативні форми, поєднані з певною історичною епохою. Музичні інтонації співіснують з поетичними образами, предметними діями – з зоровими, моторними, або з вираженням різних емоційних станів людини. Так утворюються міцні асоціації, які не поступаються смисловій словесній семантиці [5].

Одним з центральних понять естетики та мистецтвознавства є художній образ. Він трактується як форма відображення дійсності в мистецтві. Створюючи художній образ, творець в чуттєвій конкретній формі може виразити певну ідею. Значні твори мистецтва відрізняються глибиною думки, багатством змісту. Формування художнього образу проходить ряд етапів, а саме – задум, художній твір, образ-сприймання. На кожному з перелічених етапів асоціації відіграють зв'язуючі ролі, а при сприйнятті, виокремлюються у реальну умову функціонування мистецтва. Керує асоціаціями спеціальний вид мислення, що забезпечує асоціативні процеси, їх взаємозв'язок і поєднання. У психології цей тип мислення вважають одним з головних і характеризується він як особливість

пізнання мистецьких явищ. Асоціативний тип мислення розуміють як зв'язок двох уявлень, в якому поява одного з них викликає у свідомості людини інше.

Слід підкреслити, що асоціативний принцип стає домінуючим в межах навчальної, зокрема виконавської діяльності й дає можливість поєднати різні види мистецької інформації в творчому акті відтворенні музики. Тут доцільно з'ясувати, що саме ми розуміємо під мистецькою інформацією. Відомо, що мистецтво – це форма відображення дійсності у художніх образах. При тому асоціації відіграють зв'язуючу роль між етапами їх функціонування. Слово інформація означає абстрактне судження, що має різні значення залежно від контексту та конкретної області знань [7].

На початку XXI століття інформація посідає провідне місце у житті сучасного суспільства. Дедалі частіше висувається ідея інформаційного суспільства, яке ґрунтується на виробництві й споживанні не тільки товарів та послуг, а й інформації, яка поділяється на форми, види, способами поширення. Цікава для нашого дослідження спеціальна інформація містить особливий набір понять, при використанні яких відбувається їх передача. Така інформаційна система зрозуміла тільки спеціалістам, що утворюють формуючу ланку розвитку та поширення. Мистецька інформація відноситься саме до такого виду, бо містить спеціальні відомості, знання, що передаються в процесі художньої діяльності. Різні види мистецтва впливають на процес сприйняття художнього образу, акцентуючи увагу на поліхудожніх процесах. Це означає синтез комплексу видів мистецтв, їх поєднання в межах роботи мислення, що передбачає емоційні регуляції, асоціації та розумові операції – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, класифікація, систематизація. Наприклад, у процесі порівняння творів різних видів мистецтв відкриваються їх спільні й протилежні риси.

З'ясовуючи це в процесі виконавської діяльності, студенти вчаться класифікувати та систематизувати мистецьку інформацію. Вміння її порівнювати, класифікувати – є первинною формою художнього та поліхудожнього пізнання. Більш глибоке проникнення у зміст мистецької інформації вимагає виявлення внутрішніх зв'язків та закономірностей, що забезпечується аналізом та синтезом. Означені операції забезпечують цілісне осягнення мистецьких закономірностей, дозволяють вільно орієнтуватися у потоці мистецької інформації.

Враховуючи висловлені думки, можемо зазначити, що мистецька інформація являє собою сукупність відомостей про існуючі види мистецтва, які можна отримати у процесі набуття як формальної (в стінах навчального закладу), так і не формальної (організованої самостійно) мистецької освіти під час безпосередньої взаємодії із одним або декількома видами мистецтва. На нашу думку, *асоціативне ж поєднання мистецької інформації в межах інструментально-виконавської підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів є здатністю до сприйняття та усвідомлення різноманітної мистецької інформації, що передбачає високий рівень образно-асоціативного мислення, розвинену творчу уяву та самостійність майбутнього вчителя музичного мистецтва.* Крім того, асоціативне поєднання мистецької інформації створює міцний зв'язок між різними видами мистецтв, бо кожне з них має свою специфіку й доповнює одне одним. Так, музика – розкриває емоційну сферу людини через музичну інтонацію; танець – через красу рухів тіла та жестів; живопис та скульптура – через візуальне враження; література та поезія дозволяють поринути у внутрішній світ героїв твору. Враховуючи специфіку впливу різних видів мистецтв на раціональну й емоційні сфери свідомості особистості, вважаємо необхідним асоціативне поєднання мистецької інформації в межах інструментально-виконавської підготовки студентів вищих педагогічних

закладів. Це передбачає залучення у навчальний процес поліхудожнього підходу, який допоможе вирішити дану проблему, проблему підвищення якості інструментально-виконавської підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва. Опора на асоціативне поєднання мистецької інформації в навчальному процесі в інструментальному класі факультетів мистецтв педагогічних університетів дасть можливість створення власної, оригінальної інтерпретації музичного твору кожним студентом, посприє розвитку виконавської майстерності майбутніх вчителів, їх мислення, творчої активності, уяви, фантазії, самостійності. Головне завдання сучасної системи освіти – створення умов для здобування якісних знань, умінь та навичок майбутніми фахівцями, формування життєвих компетентностей студентів, сприяння розвитку соціально адаптованої особистості. Серед багатьох ідей, вкладених у вдосконалення навчального процесу майбутніх учителів музичного мистецтва, важливе місце займає ідея формування пізнавальних інтересів до виконавської діяльності студентів через асоціативне мислення. Дане мислення сприяє вирішенню ряду завдань, а саме: воно допомагає створювати нові та оригінальні ідеї, формувати зв'язки за змістом, розвивати фантазію і уяву. Науковці зазначають, що асоціативне мислення бере участь в процесі обробки інформації. Логічний аналіз при цьому не застосовується. Аналіз наукової літератури показав, що трактування досліджуваного феномена знаходиться у площині розвитку творчих якостей студентів, застосування поліхудожнього підходу до навчання в інструментальному класі, але дослідження асоціативного поєднання мистецької інформації як методологічного базису інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів – ми не знайшли. Цьому питанню й буде присвячено наступний підрозділ роботи.

1.2. Асоціативне поєднання мистецької інформації як методологічний базис інструментально-виконавської підготовки майбутніх педагогів музичного профілю

Сучасна теорія викладання мистецьких дисциплін є особливо значущою в охопленні ряду складних проблем, вирішення яких вимагає різних наукових підходів, використання знань у галузі педагогіки, естетики, психології та музикознавства. Збільшення інформаційних компонентів навчання потребує апробацію інноваційних форм роботи зі студентами з урахуванням специфіки майбутньої фахової діяльності. До них можна віднести різні варіанти проблемних завдань, пошук асоціативних зв'язків різних видів мистецтв, аналіз інформаційних потоків тощо. Як було підкреслено у попередньому підрозділі асоціативні механізми мають особливу роль у процесі будь-якої мистецької діяльності, зокрема й інструментально-виконавської. За визначенням Л.Арчажнікової, вчитель музичного мистецтва має бути музикантом в широкому значенні цього слова: не просто пояснювати або підносити теоретичні знання, а вчити самою музикою, своїм виконавством; не тільки говорити, а вміти підкріплювати свої слова образною інтерпретацією; не давати готові рецепти, а питати й відповідати своїм виконанням музичного твору [4]. У своїй майбутній діяльності педагог-музикант має спиратись не тільки на багату музичну спадщину, а орієнтуватись у інформаційному мистецькому просторі, мати високу ерудицію й художню обізнаність, а також досконало володіти інструментом, тобто мати високий рівень інструментально-виконавської підготовки. У теорії та методиці музичного мистецтва виконавська діяльність визначається як динамічна система, складовими якої є композиторська творчість, діяльність інтерпретатора та слухацька «співтворчість» [8].

Асоціативне мислення не обмежується простором науки, психології, медицини, а простягається в усі найвіддаленіші куточки пізнання і, перш за все, на область мистецтва та творчість. Роль несвідомих асоціацій у творчості пов'язана з гіперчутливістю до сигналів зовнішнього середовища у творчій особистості. Наповнюючи потоком образів свідомість, асоціації володіють потужною вибуховою силою, що несе всю енергію несвідомого, яка здатна складати з розрізнених образів цілісну картину. Тому кажуть, що асоціації - це вічний двигун творчості. Сила асоціативних почуттів, відчуттів, мислення і інтуїції в тому, що вони висвітлюють такі рівні, де безсила допомога розуму. При цьому асоціативне мислення ініціює та контролює творчий процес від початку до кінця, від пошуку художнього образу до втілення його у життя.

Асоціативні процеси, що відбуваються у свідомості людини, залежать від ступеню участі у них різних чуттєвих органів. Відповідно, люди, у яких переважає одна з систем, називають візуалами, аудіалами та кінестиками. В залежності від схильності людини, особливості його чуттєвої системи, кожному зручніше будувати асоціації, що підходять саме для нього. Дуже часто людина застосовує асоціації, навіть не замислюючись про них. Під образним мисленням слід розуміти здатність людини уявляти у думках, розуміти та працювати з невербальною інформацією. Образне сприйняття вважається одним з аспектів загального інтелекту. Велику роль у розвитку асоціативного мислення відіграє уява. Уява є ведучий елемент творчої діяльності, без неї не може існувати ні один сегмент акторської техніки. Розвиток цих елементів сприяє розвитку асоціативного та образного мислення.

Відсутність цікавої фантазії та яскравої природної уяви у молодого покоління, яке тільки починає навчання мистецтву, на жаль, явище досить часте. Тому дуже важливо на самих перших етапах навчання визначити, чи є у студента яскраві асоціативні і образні рішення, виявити характер

його природної уяви, емоційну пам'ять, самобутню фантазію. Якщо природно молодій людині бракує творчої уяви та образного мислення – це може стати перешкодою в оволодінні виконавською майстерністю в цілому. Адже, мислення інструменталіста – це насамперед художньо-образне мислення. Внаслідок його асоціативності зумовлюється підвищена здатність особистості до уявлення. Також виконавське мислення емоційно-почуттєве, тобто постійно породжує переживання, зумовлені художніми образами.

Підкреслюючи креативний характер виконавства, зазначимо, що домінантною в ній є інтерпретація музики, що розуміється як індивідуально-образне тлумачення виконавцем композиторського твору й характеризується рисами особистісного образного бачення трактування його змісту. У процесі інтерпретації відбувається розкодування знакової нотної системи та перетворення її на реальне виконання в акті публічного виступу. Важливу роль у даному процесі відіграє асоціативні зв'язки та робота мислення. Проникаючи у змістовну сутність музичної інтонації, за допомогою емоційних перетворень, роботи внутрішнього слуху та мисленнєвих операцій таких, як: аналіз, синтез, порівняння утворюється виконавський ідеальний образ, або план виконання. Охопити його цілісно дозволяють включення в цей процес асоціативних зв'язків, слухових, звуко-рухових комплексів й уявлень. Саме ж виконавство потребує залучення нервової, психічної, інтелектуальної, емоційної та волевої сфер людини, за допомогою яких особистість виконавця спрямовує свої зусилля у відповідному напрямі, поступово набуваючи навичок професійної майстерності [8]. На основі семіотичного аналізу структури виконавського процесу О.Бодіна доходить до висновку, що виконавству притаманно є три масштабні рівні творчого процесу: перший – пов'язаний з усвідомленням виконавцем змісту окремих мотивів та інтонацій на основі розкриття їхнього семантичного значення; другий – з переведенням

семантичної конкретизації в художнє узагальнення; третій – із завершенням перших двох і оформленням певного драматургічного задуму виконавця [8]. Характерно, що так чи інакше всі проблеми у сфері музичного виконавства пов'язані з інтерпретацією музики [33]. Входження в цей процес необхідної мистецької інформації надає йому подвійної креативності та поліхудожньої спрямованості. Враховуючи складність даного поєднання встановимо його базову структурну організацію на основі асоціативних характеристик.

Структура – це організаційна будова предмета або явища. У структурі відображаються внутрішні зв'язки та взаємозалежності, необхідність дослідження яких передбачає аналіз та систематизацію виявлених елементів. Структурування мистецької інформації пов'язане з необхідністю її зберігання, обробки чи передачі. Відокремлені ж елементи називають інформаційними одиницями, які, згідно загальної теорії інформації, можна поділити на: інформаційний потік, повідомлення, символ, запис, файл, база даних тощо. В мистецькій інформації важливо враховувати думки, відомості про різні види мистецтва, знання особливостей мистецтва, теоретичні та практичні уміння та навички. Передача цих даних може здійснюватись як при безпосередній взаємодії з творами мистецтва, так і в межах навчальної діяльності. Враховуючи висловлені міркування, представимо, що асоціативне поєднання мистецької інформації в межах інструментально-виконавської підготовки поділяється на певні здатності людини: асоціативно-сприймальні (можливість творчо сприймати мистецьку інформацію, асоціативно мислити, виокремлювати асоціативні зв'язки у художньому творі), аналітико-синтетичні (спроможність аналізувати потік мистецької інформації, усвідомлювати важливість різноманітної інформації, передавати думки у вигляді асоціативних повідомлень), креативно-емоційні (уміння-створювати інтерпретації музичного твору

на основі асоціативних поєднань, емоційно реагувати на художній образ, емпатійне проникнення в зміст художнього твору), виконавської майстерності (готовність доносити музику до слухача у досконалій художній формі, володіти технічними прийомами, поєднувати художні та поліхудожні асоціації у процесі виконавської діяльності), комунікативно-інформаційні (спроможність застосовувати технічні засоби у здобутті музичної інформації, організовувати самостійну виконавську діяльність, забезпечувати інтеграцію мистецьких знань), професійно-педагогічні (здатність поширювати думки та погляди у сфері виконавського та педагогічного мистецтва, словесно інтерпретувати музичні твори та залучати поліхудожні порівняння, усвідомлювати важливість педагогічної діяльності з розповсюдження цінної мистецької інформації).

На основі зробленого структурування та враховуючи побудову інструментально-виконавської підготовки студентів вищих навчальних закладів виокремимо наступні компоненти асоціативного поєднання мистецької інформації в її межах: *мотиваційно-особистісний, когнітивно-знаннєвий, професійно-педагогічний, творчо-виконавський, інформаційно-асоціативний*. Розглянемо кожен з компонентів більш ретельно.

Важливим у структурі асоціативного поєднання мистецької інформації як методологічного базису інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів є *мотиваційно-особистісний компонент*. Він з'ясовує ступінь захопленості спеціальною інструментальною діяльністю, виокремлює суттєві заохочувальні ознаки. Сучасна психолого-педагогічна наука доводить, що мотиваційна сфера є домінантною у процесі будь-якої діяльності особистості. До основних складових даної сфери відносять: потребу, інтерес, спрямованість, готовність. Провідним чинником, що спонукає особистість до діяльності та активності – є потреба, тобто суттєва динамічна сила, котра проявляється внутрішньою напругою. Потреби проявляються у мотивах,

прагненнях, бажаннях і виражають залежність особистості від конкретних умов існування або спонукають її до діяльності. Існує багато різноманітних класифікацій потреб, наприклад: потреби самоповаги, самоактуалізації, естетичні, гедоністичні, художні тощо.

Стосовно вивчаемого нами структурного утворення потреба у інструментально-виконавській діяльності виступає головною рушійною силою та є станом особистості, що здійснює регулювання поведінки й спрямовує на відтворенн музичного твору. Усвідомивши потребу у виконавській діяльності й отримавши установку на інтерпретацію музичного твору, студент формує свої стійкі інтереси до асоціативних порівнянь. Вони відображають зацікавленість виконавською діяльністю, а також показують сталі асоціативні звязки в межах сприйняття та відтворення художнього твору. Спрямованість на успішне виконання музики дозволяє націлити студента на успіх його професійної діяльності, досконалий результат. Готовність до інструментально-виконавської діяльності можна розглядати як *специфічний стан, в основі якого покладено установка особистості студента до виконання музичних творів і задоволення актуальної для нього потреби.* Мотиваційна сфера тісно поєднана з ціннісною, що відображається в поглядах, смаках та ідеалах. Погляди на виконавське мистецтво ми трактуємо як точку зору на його певні особливості й специфіку та ціннісні орієнтації в ньому. Це, також, – переконання у сфері музично-виконавського мистецтва, які показують сформованність культурних утворень, професійну грамотність. Художній смак являється спроможністю оцінювати твори мистецтва та характеризується реакцією на художні твори. Виявляється художній смак в актах сприйняття, або виконання музичного твору, що є складною психічною діяльністю за участю свідомості, підсвідомості, інтуїції, уяви. Тому, про повноцінне художнє сприйняття, й зокрема музики, можна говорити лише при

наявності асоціативних процесів. Художній ідеал, що виступає найвищою цінністю, розуміється нами як зразок професійних виконавських якостей, високе уявлення про те, яким має бути виконавський твір. З позицій художнього ідеалу здійснюється оцінка усього виконавського мистецтва та власної діяльності.

Наступний, *когнітивно-знаннєвий компонент* включає сприйняття мистецької інформації, її оброблення та передачу знань, умінь та навичок у процесі інтерпретації музичного твору, знання у сфері різних видів мистецтв.

Знання у сфері різних видів мистецтв вимагають обізнаності головних їх закономірностей. Це може бути знання про художній образ, основні характеристики видів мистецтва, їх класифікацію, історичний розвиток. Важливим для студентів-інструменталістів педагогічних університетів є знання про виконавське мистецтво, особливості стилю, жанру, форми та інтерпретації музичного твору. Все, що формує когнітивно-знаннєву сферу інструменталіста.

Відомо, що сприйняття творів мистецтва у різних людей не є однаковим. Значною мірою воно залежить від досвіду особистості. Вміння сприймати, вважав Б. Брехт, потрібне не лише для того, щоб дізнатись про мистецтво, насолодитись художнім твором, а й для розуміння предметів та символів, які використовує художник. А. Шенберг у роботі «Творче слухання» писав, що для отримання, наприклад, художнього враження необхідний творчий вплив власної фантазії. Лише теплота, яку ми самі можемо віддавати, створює твір мистецтва. Усвідомлене ж сприйняття є одним із засобів отримання мистецької інформації. Тобто, оброблення інформації відбувається тоді, коли вона розкодована й усвідомлена. В межах даного процесу відбувається осмислення мистецької інформації, виділення головного та важливого, залучення асоціативних зв'язків. Передача мистецької інформації – це

створення думок, уявлень, фантазії слухача, викликанне художнім твором. Передача мистецької інформації може здійснюватись у концертних міроприємствах, виставкових залах, театрах, експозиціях музеїв, навчальній діяльності, книгах, засобах масової інформації й передбачає підготовленого одержувача. Тобто, слухач має хотіти отримати мистецьку інформацію й мати достатній рівень художньої культури [15].

Процес глибокого пізнання мистецького твору потребує розкриття внутрішнього змісту художнього образу та його суттєвих властивостей, що здійснюється, здебільшого, завдяки діяльності асоціативного мислення. Даний вид мислення характеризується художньою спрямованістю. Як і мислення в загалом, асоціативне мислення ґрунтується на психофізіологічних закономірностях і є найвищим ступенем пізнання. Відповідно, воно є аналітико-синтетичною діяльністю, має рефлексорну природу, активний характер і здійснюється під впливом об'єктів зовнішнього середовища, а саме – творів мистецтва. Тож, асоціативне мислення є важливим елементом у складі вивчаємого компоненту. Цілісність асоціативного мислення забезпечується різноманітними зв'язками всередині його структури, серед яких виділяють споглядання, абстракцію, переживання й уяву, розум, логіку та інтуїцію.

Професійно-педагогічний компонент показує спрямованість інструментально-виконавської діяльності на роботу з учнями в школі. До його складу входять прийоми фрагментарного виконання музичних творів, варіативність відтворення, наявність вербальної концепції музичного твору, уміння поєднувати мистецьку інформацію. Фрагментарне виконання музики є досить поширеним видом роботи вчителя музичного мистецтва. Часто треба зіграти дітям важливий момент композиції та передати його особливості. Це передбачає виразне

виконання та знаходження найбільш характерних виконавських прийомів. Відомо, що діти мають вікові особливості сприйняття музики, внаслідок чого їм важко буває відразу проникнути у сутність художнього образу. Тому вчитель має добирати певні варіанти інтерпретації, які б відповідали особливостям сприйняття дітей різних вікових груп, що означає деяке скорочення музичного тексту, спрощення інструментального викладу тощо. Словесне пояснення музики, або вербальна інтерпретація стає найважливішим моментом роботи вчителя з дітьми, яка допомагає глибше проникнути у виразну сутність музичного образу. Останні дослідження у сфері педагогіки мистецтва довели, що для повноцінного сприйняття музики можна використовувати позамузичні форми впливу, в яких слову належить провідна роль. Також, важливим є залучення асоціативних поєднань музики з іншими видами мистецтв. Наприклад, музичний образ можна виразити в кольорі, намалювати, або виразити в рухах, танці. Звісно, сучасний вчитель музичного мистецтва має вміти комбінувати та поєднувати у навчальному процесі різні види мистецтв, застосовувати асоціативні та інформативні зв'язки.

Творчо-виконавський компонент пов'язаний, в першу чергу, з креативним аспектом виконання, який передбачає створення і реалізацію образу музичного твору, тобто його інтерпретацію, що містить як моменти натхнення, так і планомірну роботу над звуковим втіленням. Відбувається це завдяки саме творчо-виконавському компоненту, який характеризується музично-творчими здібностями особистості (музичний слух, пам'ять, почуття ритму, уява, фантазія, музикальність, емпатія, творча активність та самостійність). Для створення інтерпретації музичного твору надзвичайно важливим є робота внутрішньо-слухової сфери, яка поєднана з уявленням та фантазією. Вони забезпечують індивідуальний характер авторського прочитання. Уявлення різних видів мислення (звукорохові, внутрішньо-слухові, асоціативні) допомагають

створити внутрішній план виконання, змістовно інтерпретувати музику. Без фантазії неможливо уявити творчість музиканта, у межах даного компоненту вона вивляється як вибір оригінального звучання, освоєння нового технічного прийому тощо. Музикальність є однією з провідних музично-творчих здібностей, що є емоційною реакцією на музичну інтонацію. Без емоцій немає музики, бо вона складається з них і втілюється у звукові інтонаційні образи. Емоції супроводжують людину протягом життя й стають головним механізмом поведінки та внутрішньої регуляції. Виявом емоційності у виконавському мистецтві є й емпатійні процеси, що дозволяють проникнути у виразну сутність музичного образу та інтонації, яскраво забарвити відтворення музики та передати розуміння художнього образу слухачам.

Творча самостійність та активність спонукають студента до роботи, відповідають за оригінальність виконання. Вони показують найвищий рівень розвитку усіх професійних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва. Базовим моментом виконавського процесу є особистість виконавця, наділена неповторною індивідуальністю. Він має бути високої виконавської культури, глибоко знати природу музично-виконавської діяльності, музично-художньої творчості, добре розбиратися в стилях, жанрах і питаннях інтерпретації музичних творів, досконало володіти технічними можливостями. Така особистість має відрізнятись від інших – мати свій виконавський стиль та індивідуальні риси.

Творчо-виконавський компонент визначається спеціальними виконавськими якостями інструменталіста, такими, як: артистизм, виконавська воля та витривалість, техніко-психомоторні здатності. Артистизм – вкрай важлива якість для виконавця, яка дозволяє розкрити у найвищій мірі усі свої творчі можливості, подати їх як найкраще. Митець має гіпнозувати публіку не тільки своєю грою, а й особистісним магнетизмом, що й можна назвати проявом артистизму. Виконавська воля

та витривалість забезпечують високий виконавський результат на сцені, дозволяють подолати хвилювання, донести усі моменти інтерпретації музичного твору до слухача.

Техніко-психомоторні здатності – це точність, швидкість, пластичність, енергійність, відповідність музично-ігрових рухів характеру музичного твору, рівень володіння специфічно інструментальними прийомами гри з урахуванням акустичних можливостей інструмента та властивостей виконавця, які дозволяють йому максимально виразне втілення художнього образу. Віртуозність є головною характеристикою даного елементу.

Інформаційно-асоціативний компонент, з огляду на предмет нашого дослідження, грає дуже важливу роль. Зазначимо, що асоціативне поєднання мистецької інформації є різновидом феномену інтеграції різних видів мистецтв. Їх застосування в межах навчального процесу було предметом уваги відомих вчених. Так, О. Щолокова підкреслює, що потреба розглядати різні види мистецтва у їх взаємодії та взаємозв'язку зумовлена природною художньою свідомістю людини. Протягом багатовікової історії розвитку суспільства складалось уявлення про спорідненість відображення дійсності художнього світу. Науковець доводить, що всі види мистецтв мають спільну основу, це – емоційно-образне відображення дійсності, всім їм властива потреба виразити своє ставлення до навколишнього світу, оцінити його з різних точок зору. [72, с 184]. Це зумовлене тим, що художній розвиток людства проходив у двох напрямках – від синкретизму, утворення окремих його видів – до їх синтезу. Поява різноманітних видів мистецтв дозволила естетично опанувати світ, однак, розвиваючись і відокремлюючись, вони прагнули до взаємозв'язку, бо кожен з них доповнює один одного. Різні види мистецтв мають свої можливості та специфіку. Наприклад, динамічні

процесуальні види мистецтв, більше впливають на емоції людини, статичні – спонукають до роздумів та естетичного спогядання.

Сталий зв'язок між видами мистецтва визначається тим, що кожен з них своїми засобами цілісно розкриває раціональну й емоційну сферу свідомості людини. Мистецька інформація, на нашу думку, є яскравим концентрованим відображенням інтеграції мистецтв, яке вбирає основне й найсуттєве, відрізняється конкретною подачею й виокремленням провідних моментів. Тому, в навчальному процесі так важливо забезпечити її використання, що буде сприяти багатогранному розвитку особистості студентів. Поєднання мистецької інформації в межах інструментально-виконавської підготовки майбутніх вчителів характеризується асоціативним, креативним характером, комплексною взаємодією усіх елементів.

Висвітливши зміст та визначивши компоненту структуру інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів та зміст і структуру процесу асоціативного поєднання мистецької інформації в межах цієї підготовки, ми переконалися, що асоціативне поєднання мистецької інформації дійсно може бути методологічним базисом даної підготовки за рахунок спорідненості структурних компонентів і вирішення основного завдання всього навчального процесу в інструментальному класі, а саме: підвищення рівня інструментально-виконавської підготовленості студентів педагогічних університетів. На нашу думку, структурними компонентами даної підготовки на основі асоціативного поєднання мистецької інформації може бути: мотиваційно-ціннісний, компетентно-знаннєвий та творчо-виконавський компоненти (Рис. 1.1.)



Рис. 1.1. Компонентна структура інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації.

Мотиваційно-ціннісний компонент спрямовує особистісну мотивацію студента на успішну навчально-виконавську діяльність для професійної роботи у майбутньому, для подальшого кар'єрного зростання майбутнього вчителя, на сприймання явищ музичного мистецтва з позицій особистісних і загальнолюдських цінностей.

Компетентно-знаннєвий компонент активізує пізнання змісту музичного твору на основі внутрішнього міжособистісного діалогу з його автором засобами асоціативних поєднань. Ми визначили саме компетентність, як необхідну складову даного компоненту тому, що багатий асоціативний ряд особистості передполагає наявність загальних та фахових компетентностей у студентів-інструменталістів. Пригадаємо значення поняття «компетентність». Аналіз наукової літератури засвідчує

різні підходи до визначення цього поняття: як досвід (І. Бех), наявність певних умінь та навичок (О. Биковська), синтез особистісно-психічних якостей (О. Кононко), результативна модель дій (В. Слот), здатність, здібність (Т.Єрмаков). Реалізація компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів (Н. Кузьміна, С. Сисоева, Л. Хоружа та ін.). Фахова компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва характеризується як здатність застосовувати в нових умовах набуті знання, уміння та досвід музично-педагогічної діяльності (М. Михаськова, О. Щолокова), особливості її формування (Г. Падалка, Н. Попович, А. Растригіна) [].

Звернемо увагу на те, що формування фахової компетентності здійснюється, в першу чергу, на індивідуальних заняттях з основного музичного інструменту як на теоретичному, так і на практичному рівнях. Викладач, використовуючи різні вербальні, виконавські та педагогічні прийоми, необхідні форми й методи роботи, навчає студента самостійно розкривати художній образ музичного твору. Реалізація такої мети відбувається при осмисленні та усвідомленні студентами різних типів інтерпретацій, що складають зміст художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору [О.Ляшенко, Л. Лабінцева Формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград, 2017. – Вип.139. С.83-87]

Зрозуміло, що за умов демократизаційних процесів особливого значення набуває створення якісно нової системи організації інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів, яка озброїть майбутнього фахівця вміннями інтегрувати спеціальні, психолого-педагогічні, методичні й дидактичні знання в нестандартних ситуаціях професійної діяльності та застосовувати наявний компетентно-знаннєвий досвід для особистісного саморозвитку і самовдосконалення.

Творчо-виконавський компонент передполагає самостійність мислення; артистичність, сприйняття емоцій, втілених у художньому образі виконаного музичного твору, як своїх власних (емпатія); артистичність, відповідальність за результат творчої діяльності; оригінальність у професійній діяльності студента-інструменталиста.

Як вже було попередньо підкреслено, інструментально-виконавська підготовка є найважливішим компонентом фахової підготовки учителя в умовах навчання на факультетах мистецтв педагогічних університетів. Відомі педагоги-музиканти (Л.Арчажникова, Б.Брилін, Т.Плесніна, О.Ростовський, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.) доводять її творчий характер, можливість використання в її межах комплексу мистецтв та порівняльних характеристик. Асоціативне ж поєднання мистецької інформації, як методологічного базису інструментально-виконавської підготовки, перш за все, має ґрунтуватись на загально-педагогічних принципах системності, послідовності, асоціативності та включати взаємодію різних елементів художнього порівняння, особистісний, поліхудожній підходи. Останні дозволяють здійснювати навчання в індивідуальному ракурсі, акцентуючи увагу на неповторності особистості студента і забезпечують синтез мистецтв в одній образній системі з метою формування універсальних та інтегративних якостей особистості (Б. Усов) []. Слід враховувати педагогічну спрямованість кожного компонента такої підготовки. Відповідно, специфічними особливостями досліджуваного феномена вважаємо – інформаційну взаємодію комплексу мистецтв, асоціативну змістовність аналогій та порівнянь, гармонійне співставлення емоційного й раціонального у художньому образі, поліхудожню наповненість інформаційних повідомлень, особистіно-розвивальну та педагогічну значущість.

Отже, опора на асоціативне поєднання мистецької інформації в процесі інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів має ґрунтуватись на таких позиціях:

- використання відповідних підходів (характеристика особистісних поліхудожніх процесів);
- встановлення спільності між різними видами мистецтв (аналіз зв'язків художніх образів);
- урахування специфіки кожного виду мистецтв (відповідність засобів виразності);
- застосування асоціативних зв'язків (тематичний вибір творів за спільною назвою, їх емоційне сприйняття);
- розвиток креативних елементів (забезпечення творчої виконавської діяльності – тобто повноцінна інтерпретація).

Зауважимо, що зв'язки художніх образів показують виявлення спільного в образах, які присутні в різних видах мистецтв. Прикладом може бути порівняння особливостей образу «Кармен» у новеллі П. Меріме, в опері Ж. Бізе «Кармен» та в балетній версії («Кармен сюїта») Р. Щедрина. Відповідність засобів виразності розкривають спорідненість між словом, звуком та танцем, показують їх відповідність сприйняттю. Цікавим тут може бути інформування про творчість О. Скрябіна, який відчував звуки у кольорі. Застосування асоціативних зв'язків передбачає співставлення на основі тематичного відбору порівнянь й особливостей сприймання художнього твору митцем іншої епохи. Наприклад, – Ф. Ліст-сонети Петрарки, соната після прочитання Данте; п'єси К. Дебіссі «Острів радості» за картиною А. Ватто та ін. Забезпечення художньо-творчої діяльності показує величезні можливості для вияву музикантом власних творчих якостей, максимального їх розкриття. На основі індивідуального прочитання, віддзеркалюється набутий естетичний і виконавський досвід,

асоціативні зв'язки між різними видами мистецтв. Інтерпретація музики стає тут головним інструментом розвитку творчих якостей.

Головний акцент при використанні асоціативного поєднання мистецької інформації як методологічного базису інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів ми робимо на інтерпретацію музичного твору. Така діяльність найбільш ефективна у межах викладання основного інструменту, бо передбачає сольне виконання й цілісне осягнення музики. Робота над інтерпретацією твору ведеться поступово й передбачає наступні етапи:

1. Сприйняття – характеризується емоційною реакцією на музичну інтонацію твору та включає процеси розкодування музичної мови, що передбачає широку варіативність відтворення. Пошук індивідуального варіанту інтерпретації відбувається через побудову уявного плану виконання за допомогою внутрішньо-слухової сфери, уявлень різних видів, асоціативних зв'язків. На даному етапі важливо залучати певні асоціації: слухові, зорові, що допомагає створити власний стиль.

2. Реальне втілення. Тут відбувається конкретне виконання, тобто добір технічних прийомів, потрібного звучання. Асоціативне поєднання мистецької інформації у межах такого етапу можна робити у вигляді порівнянь звучань, проведення аналогій між виражальними засобами, що сприяє розумінню бачити усю систему художніх взіємозв'язків в мистецтві.

3. Публічне виконання – демонструє індивідуальне, цілісне осягнення внутрішнього змісту музики. Художні образи набувають кінцевого вигляду, індивідуальний стиль виконавця одержує неповторність в контексті авторського задуму. Основний зміст асоціативного поєднання мистецької інформації на останньому етапі полягає у її передачі слухачам у вигляді виконавського образу, оцінці результату творчо-виконавської діяльності. Застосування порівняльного

аналізу декількох інтерпретацій на етапі публічного виконання забезпечить асоціативні характеристики, покращить асоціативні слухові враження, сприятиме оригінальності інтерпретації.

У межах концертмейстерського класу, класу камерного ансамблю розвивається здатність студентів слухати соліста, виявляти підтримку та вміння спростити партію акомпанименту, виключаючи другорядні деталі гармоничного супроводу. Тут асоціативне поєднання мистецької інформації виявляється у здатності до використання знань з інших мистецьких дисциплін, умінні підпорядкувати слухові процеси, зокрема асоціативним порівнянням.

При ансамблевому, колективному музикуванні важливим є співдружність з партнером на репетиціях та на концертних виступах. Вміння грати разом підкреслює створення цілісного художньо-виконавського образу, де кожен може внести свої корективи, виявити індивідуальні асоціативні моменти, зробити звукові асоціативні знахідки. В курсі додаткового інструменту асоціативне поєднання мистецької інформації потрібно зосередити як на інтерпретації музичного твору, так і на аналізі засобів виразності різних інструментів. Звукове поєднання має бути охарактеризовано тембрально та з порівнянням технічних прийомів.

Можемо знову наголосити, що інтерпретування – є важливим моментом для втілення асоціативних поєднань. В умовах інтерпретації мистецького твору художній образ стає метою виконання, сприйняття, аналізу. Використанням в педагогічній практиці асоціативного поєднання мистецької інформації як методологічного базису інструментально-виконавської підготовки досягаються гармонія художнього цілого, вираженого в синтетичному художньому образі, в якому міститься максимальна можливість розвитку творчих здібностей студентів. Інструментально-виконавська підготовка є такою основою, де

досконале володіння вміннями та навичками гри на музичному інструменті дозволяють втілювати та створювати яскраві особистісні інтерпретації музичних творів, допомагають досягати максимального художнього впливу на становлення особистості та реалізовувати багато інших педагогічних завдань.

Опрацювавши достатню кількість наукової літератури з предмету дослідження та спираючись на власний педагогічний досвід, можемо дати авторське визначення інструментально-виконавській підготовці студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації як *систему організації навчально-пізнавальної та творчо-виконавської діяльності студентів, яка забезпечує формування особистісних компетентностей майбутнього вчителя у музично-виконавському, методико-педагогічному напрямку виконавської підготовки педагогічного спрямування відповідно до високого рівня розвинутої образно-асоціативного мислення та творчої уяви майбутнього фахівця*

Впровадження асоціативного поєднання мистецької інформації в навчальний процес інструментально-виконавської підготовки студентів ЗВО є одним з пріоритетних напрямків сучасної мистецької освіти. Це передбачає уміння порівнювати, класифікувати та систематизувати мистецьку інформацію, аналізувати, систематизувати художні твори, створювати власний виконавський стиль. Окреслені положення стають вихідними для подальшого вдосконалення інструментально-виконавської підготовки майбутнього фахівця, спроможного на високому рівні виконувати завдання художньо-естетичного виховання школярів.

Висновки до першого розділу

- У розділі проаналізована наукова література з предмету дослідження, яка засвідчила наявність проблеми щодо інструментально-виконавської підготовленості студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації. Проблема вивчення та трактування інструментально-виконавської підготовки є надзвичайно актуальною в межах сучасної педагогіки мистецтва, про що свідчить висока кількість досліджень. Загальним в них є те, що інструментально-виконавська підготовка вчителя музичного мистецтва залежить від слухової активності та музичної виразності виконання музичних творів, від сформованого музичного мислення, розвинутої уяви, фантазії, художньої асоціації. Музично-слухова активність виступає основою всього музично-виконавського процесу.

Такі науковці, як А. Козир, М. Губар, О. Морозова, І. Дзюба, О. Табаков трактують вивчаємиий феномен у контексті покращення всієї професійної освіти. На їхню думку інструментально-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва потребує суттєвого оновлення з акцентом на використанні новітніх технологій та методів креативного спрямування. Відповідно, виконавська підготовка студентів педагогічних університетів повинна базуватись на логіці асоціативного мислення, законмірностях художнього сприйняття й взаємодії комплексу мистецтв.

- У розділі дано уточнення поняття «інструментально-виконавська підготовка студентів педагогічних університетів» як система організації навчально-пізнавальної та творчо-виконавської діяльності студентів, що забезпечує набуття виконавської майстерності, творчого зростання в межах вирішення завдань естетичного виховання майбутніх учнів.

- Поняття «асоціація» розглядається як зв'язок психічних явищ (відчуттів, уявлень, думок, почуттів, рухів за певними законами...), який

виявляється в тому, що з появою одного, з'являються інші явища або процеси. Вони поєднані фізіологічними механізмами тимчасових нервових зв'язків, які утворюються в центральній нервовій системі під впливом об'єктивно діючих чинників.

- У розділі дано уточнення поняття «асоціативне поєднання мистецької інформації як методологічного базису інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів» як здатність до сприйняття та усвідомлення різноманітної мистецької інформації, що передбачає високий рівень образно-асоціативного мислення, розвинену творчу уяву, фантазію та творчу самостійність майбутнього фахівця.

- Визначено структуру інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації, а саме: мотиваційно-ціннісний, компетентно-знаннєвий та творчо-виконавський компоненти.

- У розділі дано авторське визначення поняття «інструментально-виконавська підготовка студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації» як система організації навчально-пізнавальної та творчо-виконавської діяльності студентів, яка забезпечує формування особистісних компетентностей майбутнього вчителя у музично-виконавському, методико-педагогічному напрямку виконавської підготовки педагогічного спрямування відповідно до високого рівня розвинутої образно-асоціативного мислення та творчої уяви майбутнього фахівця.

Матеріали розділу знайшли відбиття в таких публікаціях автора: [36], [37].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО РОЗДІЛУ І:

1. Андрущенко В.П. (2008). Філософічність освіти: теорія, методологія, практика. Вища освіта України. Вип.4. К.: Промінь. С.10-18.
2. Антонова О.Є. (2007). Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 471с.
3. Андрущенко В.П. (2004). Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. К.: Знання України. Вип. 5.804с.
4. Бондар В.І. (2012). Теорія і практика стандартизації змісту професійної підготовки вчителя на засадах компетентнісного підходу. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. Вип.20. К.: вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова. С.3-8.
5. Барвік С.Г.(2013). Становлення виконавської майстерності особистості музиканта. Культура України. Вип. 43. Розд. 3. Музичне мистецтво. С. 278- 285
6. Білоус В.П. (2005). Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності: автореф. дис. ... канд. мистецтвознав.: 17.00.03 / В.П.Білоус. Нац. муз. акад. України ім. П.І.Чайковського. К.: Освіта. 16с.
7. Гончаренко С.У. (1997). Український педагогічний словник. К.: Либідь. 457с.
8. Глазунова І.К. (2022). Проблеми фахової підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва в сучасних умовах. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Випуск 28. Київ: НПУ ім.. М.П. Драгоманова, С.15-22.
9. Глазунова І.К. (2018). До питання інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музично-педагогічного профілю. Сучасне мистецтво. матеріали 2 міжнародної науково-практичної

конференції пам'яті А. Авдієвського . К. НПУ ім М.П. Драгоманова . 2018. С. 42-44.

10.Балл Г.О. (1999). Теоретико-методичні засади гуманізації освіти (психолого-педагогічний аспект). Шляхи та проблеми входження освіти України у світовий освітній простір. Вінниця:Універсум-Вінниця. С.8-85.

11.Бех І.Д. (1998). Особистісно зорієнтоване виховання. Наук.-метод. посіб. К.: ІЗІМН. 204с.

12.Великий тлумачний словник сучасної української мови (2004). Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. К.: Ірпінь: ВТФ Перун. 1440с.

13. Волинка Г.І. (1999).Вступ до філософії: Історико-філософська пропедевтика. К.: Вища школа. 624 с.

14. Вітвицька С.С.(2003). Основи педагогіки вищої школи. Методичний посібник для студентів магістратури. Житомир: ЖДПУ. 232с.

15. Волинка Г.І. (1986). Матеріалістична діалектика і суспільне життя. К.:Політвидав України. 157с.

16. Гончаренко С.У. (2011). Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге , доповнене. Рівне: Волинські Обереги. 519с.

17.Гусейнова Л.В. (2005). Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання». К.НПУ ім.. М.П. Драгоманова. 22с.

18. Давидов М.А. (2010). Концепція музично-художньої виконавської технології. Часопис Національної музичної академії України ім. П.І.Чайковського. Вип. 1 К.: Освіта. С. 68-91.

19.Давидов М.А. (1998). Проблеми розвитку академічного народно-інструментального мистецтва в Україні: Збірник статей. К.: Вид-тво ім. Олени Теліги. С. 46-53.

20. Давидов М.А. (2004). Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоніста): [підруч. для студ. вищ. навч. закл.] К.: Муз. Україна. 287с.
21. Дичківська І.М. (2004). Інноваційні педагогічні технології: [навчальний посібник]. К.: Академвидав. 353с.
22. Дряпіка В.І. (1997). Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури. К.:ДЦУ. 215с.
23. Душний А.І. (2005). Активізація творчої діяльності майбутніх учителів музики. Педагогіка і психологія професійної освіти. Львів: Світ. С.73-80.
24. Єременко О.В. (2008). Музично-педагогічні орієнтири професійної підготовки магістрів з позицій ціннісного підходу. Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. праць. Вип.35. К.:КНМУ. С.76-80.
25. Зязюн І.А., Сагач Г.М. (1997). Краса педагогічної дії. К.: Освіта. 302с.
26. Зотін М. (1996). Педагогічна освіта на Україні. Х.: Держвидав. 214с.
27. Капська А.Й. (1997). Педагогіка живого слова: [навч.-метод. пос.]. К.: ІЗМН. 140с.
28. Кириленко Т.С. (2007). Психологія: емоційна сфера особистості: [навч. пос.]. К.: Либідь. 256с.
29. Козак Н.В. (1998). Особливості підготовки майбутніх учителів у ФРН. Тернопіль: Астон. 110с.
30. Карташова Ж.Ю. (2014). Формування виконавської майстерності студента-інструменталіста. Збірн. наук. праць. Вип. 16. Розд. 4. Методика викладання мистецьких дисциплін. К.: Вища освіта. С. 286-292.
31. Козловська І.М. (1999). Формування змісту освіти: теоретичні основи дидактичної інтеграції. Педагогіка і психологія професійної освіти. Вип.4. К.: Либідь. С.73-79.
32. Комплекс типових навчальних програм з дисципліни «Основний музичний інструмент – фортепіано» (2007) для студентів вищих

навчальних закладів музичної галузі в структурі педагогічної освіти (2-е видання, доп.). Укладач Н.П.Гуральник. К.: НПУ. 86с.

33.Козир А.В. (2008). Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія]. К.: НПУ ім.. М.П. Драгоманова. 380с.

34. Курковський Г.В. (1983). Питання фортепіанного виконавства. К.: Музична Україна. 139с.

35. Лазарєв М.О.(1993). Основи педагогічної творчості: [навч. посіб.]. Суми: Мрія. 144с.

36. Лю Шуай. (2022). Інтеграція різних видів мистецтва в процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Наукові інновації та передові технології. Серія Педагогіка №7 (9). Київ: Наукові перспективи. С. 59-64.

37. Лю Шуай. (2022). Педагогічні умови удосконалення інструментально-виконавської підготовки студентів факультетів мистецтв засобами асоціативного поєднання мистецької інформації. Часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 28, К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. С.100-108.

38. Мозгальова Н.Г. (2003). Інструментально-виконавська підготовка вчителя музики: сутність, базові поняття. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Вип.10. К.: НПУ ім.. М.П. Драгоманова.С.196-201.

39. Моляко В. О. (2004). Психологічна теорія творчості. Обдарована дитина. № 6. С. 2–9.

40. Мозгальова Н.Г. (2004). Активні методи навчання у формуванні музичного мислення майбутнього вчителя. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. Вип.5 К.: НПУ. С.70-75.

41.Назаренко І.М. (2007). Шляхи формування виконавської майстерності майбутнього вчителя-музиканта. Науковий вісник Мелітопольського

Державного педагогічного університету. Серія Педагогіка. Мелітополь: Знання. С. 132-138

42. Нефедов С.А. (2017). Культурологічний аспект виконавської майстерності (на прикладі баянної виконавської школи). Теорія та методологія. <http://www.etnolog.org.ua>

43. Олексюк О. М. (1996). Формування духовного потенціалу студентської молоді : [монографія]. Київ : КДІК. 253 с.

44. Падалка Г. М. (2008). Педагогіка мистецтва: (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К.: Освіта України. 274с.

45. Падалка Г.М. (2000). Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя музики. Теорія і методика мистецької освіти: збірник наукових праць. Вип.1. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. С.3-21.

46. Падалка Г.М. (2004). Художньо-педагогічна інтерпретація музики в структурі професійної підготовки музиканта педагога. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. Вип.5. С.3-11

47. Педагогічна майстерність: [підручник] (1997). За ред. І.А. Зязюна. К.: Вища школа. 349с.

48. Педагогічний словник (2001). За ред. М.Д. Ярмаченка. К.: Педагогічна думка. 536с.

49. Проект Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2001) К.: Шкільний світ. 2с.

50. Психологічний словник. (1982). За ред. В.І. Войтка. К.: Вища школа. 216с.

51. Пляченко Т.М. (2015). Програма комплексного кваліфікаційного екзамену зі спеціалізації Викладання музичного інструмента для студентів галузі знань 0202 Мистецтво, спеціальності 8.02020401 Музичне мистецтво, освітньо-кваліфікаційного рівня магістр. – К.: КУ ім. Б.Грінченка. 14с.

52. Ростовський О.Я. (1997). Педагогіка музичного сприймання: [навчально-методичний посібник]. К.: ІЗНН. 248с.
53. Ростовський О. Я. (2001). Професійна підготовка майбутніх учителів музики: проблеми і перспектив. Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. № 2 С. 15–22.
54. Рудницька О.П. (1998). Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. Київ : ІЗМН. 248 с.
55. Сисоєва С.О. (2006). Основи педагогічної творчості: [підручник]. К.: Міленіум. 346с.
56. Сухомлинський В.О. (1988). Сто порад учителеві. К.: Рад. шк. 304с.
57. Соколова О.В. (2001). Основи інтеграції мистецьких знань (теоретико-методологічний аналіз). Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць: ред.. колегія О.Щолокова [та ін.]. Вип.2. К.:НПУ ім. М.П. Драгоманова. С.40-48.
58. Танько Т.П.(2003). Музично-педагогічна компетентність майбутнього вихователя до шкільного навчального закладу: [монографія].Харків: Нове слово. 248с.
59. Троцько Г.В. (1995). Педагогічна майстерність. Харків:ХДУ. 117с.
60. Філософський словник (1989). За ред. В.І. Шинкарука. К.: Освіта. 198с.
61. Ходоровський В.І. (2014). Теоретичні основи формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки. Збірн. матер. міжн. наук-практ. конф. Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття. К.: Либідь. С. 691-696.
62. Шевнюк О.Л. (2003). Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: [монографія]. К.:НПУ імені М.П. Драгоманова. 232с.
63. Шелков І. (2003). Основи техніки музиканта-виконавця як предмет вивчення. К.: Музична Україна. 115с.

64. Щербак І. (2015). Інструментально-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва як психолого-педагогічна проблема . Третя міжнародна інтернет-конференція. Секція 2. С. 3-5.

65. Щолокова.О.П. (2009). Методика викладання СХК. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. .286 с.

66. Щолокова О.П. (1996). Основи професійної підготовки майбутнього вчителя. К.:НПУ ім. М.П. Драгоманова. 172с.

67. Mednick S.A. (1962). The assosative basis of the creative process. Psychologscal Revie. V.69.№2. P.220-232

68. Mednick S.A. (1964). An associative interpretation on the creative process. C.Naylor(ed) Widenigh horisontos in creativity. V.71. №5. P.156-164.

РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ НА ОСНОВІ АСОЦІАТИВНОГО ПОЄДНАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ІНФОРМАЦІЇ

2.1. Наукові підходи та педагогічні умови інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації.

Будь-який педагогічний процес потребує визначення провідних напрямків та механізмів формувальної роботи, тобто методичного забезпечення, котре є ключовим у розробці стратегії дій, спрямованих на розвиток певних якостей особистості. Ключовим моментом даної роботи є визначення наукових підходів до процесу навчання, які є стрижнем забезпечення цілісності педагогічної системи, підвищують її якість. Слід зазначити, що підхід у педагогіці – це визначення головних компонентів в освітньому процесі, вирішення яких дозволяє досягти оптимальних результатів у навчанні, вихованні та розвитку суб'єктів освітнього процесу [].

З метою оптимізації методичного забезпечення інструментально-виконавської підготовки студентів вищих педагогічних закладів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації ми пропонуємо застосовувати *інтегративний, поліхудожній, особистісний підходи*. Розглянемо кожен з них у контексті нашого дослідження.

Виходячи з положення, що асоціативне поєднання мистецької інформації є різновидом інтеграції мистецтв, розкриємо сутність інтегративного підходу. Саме слово «інтеграція» походить від латинського слова «*integratio*», що означає заповнення, або «*integer*» – цілий. У педагогічному словнику зазначено, що інтеграція є поняттям, що

показує як стан зв'язності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, так і процес, що веде до такого стану. На переконання таких вчених, як І. Козловська, О. Щолокова, інтеграція є процесом взаємодії елементів зі сталим змістом, що супроводжується встановленням істотних зв'язків між цими елементами, які в результаті інтеграції набувають якісно нових властивостей із збереженням вихідних елементів []. Можемо зауважити, що процес інтеграції веде до цілісності й організованості будь-якої системи й тлумачиться, в основному, як об'єднання і взаємопроникнення частин, зміцнення взаємозалежності та злагодженості елементів системи [].

Ідея інтеграції в освіті стала важливим здобутком теорії навчання, бо забезпечила успішність методичного впровадження якісної освіти. Основною вимогою інтеграції в навчанні є об'єднання в ціле його компонентів та об'єктів, що виступає необхідним дидактичним засобом. За допомогою такого поєднання в учнів уможлиблюється створення цілісного уявлення про навчальний предмет, формується міжпредметне розуміння та здатність комплексно застосувати набуті міжпредметні знання, уміння, навички, а також способи діяльності різних предметних галузей.

Перші практичні спроби створення системної освіти на комплексній інтегрованій основі були зроблені Д. Дьюї, С. Шацьким. Комплексний метод мав на меті інтеграцію знань з різних предметних галузей навколо певної загальної проблеми [].

У другій половині ХХ століття на перший план виходять питання взаємовикористання навчального матеріалу, координації та систематизації знань, установлення міжпредметних зв'язків (І. Зверев, В. Максимова, В. Неверов, І. Петрова).

В ХІ столітті ідея інтеграції змісту й форм навчання приваблює багатьох учителів-практиків. Проблеми інтеграції знань на міжнауковому,

філософському, педагогічному рівнях вивчали С. Гончаренко, Б. Кедров, Б. Новик, О. Спіркін, В. Тюхтін та ін.[]. Основні положення теорії міжпредметних зв'язків у цілісному процесі навчання були об'єктом дослідження І. Волощука, Н. Лошкарьової, В. Максимової, В. Федорової та ін.[]. Дослідженням дидактичних особливостей інтеграції змісту навчання займались видатні педагоги: О. Біляєв, Л. Варзацька, Т. Донченко, Ю. Колягін, В. Паламарчук, О. Савченко, Н. Светловська та ін. [].

Важливо, що увага провідних вчених до проблеми інтеграції пояснюється тим, що об'єднання спрямоване на посилення інформаційного змісту навчання, його емоційного збагачення, завдяки залученню додаткового цікавого матеріалу, що дає можливість з різних боків пізнати явище, поняття, досягти цілісності знань учнів [].

Подальший аналіз науково-методичних джерел свідчить, що проблеми інтеграції знаходять відображення у створенні інтегрованих курсів навчальних предметів, які адаптують для вивчення та інтегрують знання декількох видів мистецтв, наприклад – «Музичне й образотворче мистецтво», «Світова художня культура» та ін. Розробка нових форм уроків з міжпредметними зв'язками, створення інтегрованих уроків стають дуже популярними в наш час.

Отже, інтеграція в освіті означає не просто поєднання окремих частин, а взаєпроникнення, їх синтез на основі одного цілого. Тобто, інтеграція у навчанні забезпечує можливість створення *взаємозв'язків між навчальними дисциплінами*; розкриває вагомість міжпредметних зв'язків у системі освіти; визначає необхідність інтеграції навчальних дисциплін для отримання цілісних знань. Використання міжпредметних зв'язків стає особливістю інтеграції в навчанні, під яким ми розуміємо *систему відношень між знаннями, вміннями та навичками й формуються в результаті послідовного відображення в засобах, методах і змісті*

навчальних дисциплін тих об'єктивних зв'язків, що наявні в реальному світі.

Усі перелічені позиції навчання реалізуються в інтегративному підході, що являє єдину систему, яка базується на взаєпроникненні навчальних технологій, методик, спеціальних курсів. Цей підхід охоплює всі елементи освітнього процесу і сприяє ефективному формуванню особистості майбутніх учителів. У нашому дослідженні інтегративний підхід відзеркалює процес взаємозв'язку видів мистецтва їх спільну природу.

Для розкриття особливостей реалізації інтегративного підходу в межах асоціативного поєднання мистецької інформації як методологічного вектору в процесі інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів проаналізуємо його на змістовному рівні. Виконавська підготовка утворює єдине освітнє середовище для формування спеціальних умінь та навичок майбутніх фахівців. У ньому зосереджено ще й великі асоціативні можливості щодо взаємодоповнення і взаємотрансформації різних мистецьких знань, якостей та властивостей, необхідних не тільки для виконання спеціальної музично-виконавської діяльності, але і для здійснення розвитку особистості, вдосконалення всього її творчого потенціалу, формування світогляду та культури. Дані позиції підкреслюють важливість інтегративного підходу у його використанні в межах інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів на засадах асоціативного поєднання мистецької інформації.

Наступний, важливий для нашого дослідження, визначаємо *поліхудожній підхід*, який виражає єдність мистецтв, взаємозв'язок між ними. Наявність художнього образу передбачає його різні видозміни, залежно від специфіки кожного з видів мистецтв. Однак характерні риси,

такі як художнє узагальнення, виразність, висока емоційна наповненість – залишаються незмінними.

У педагогічній науці ідея поліхудожнього підходу виявилась актуальною у в 20–30 рр. ХХ ст. У наш час популярність цього явища постійно зростає, що пояснюється особливостями розвитку культури, які передбачають все більшу взаємодію різних видів мистецтв, використання поліхудожніх технологій в освітньому процесі. Іноваційні тенденції удосконалення освітніх систем зумовили кардинальну зміну вимог до випускників закладів вищої освіти, їхньої професійної, й зокрема виконавської підготовки, результатом якої має бути сформована готовність до роботи у школі.

Така готовність для вчителя музичного мистецтва являє собою спроможність до ефективного здійснення музичної освіти, формування ціннісного ставлення до педагогічної професії, психолого-педагогічних та предметних знань, виконавських умінь навичок, досвіду художнього освоєння дійсності.

Щодо асоціативного поєднання мистецької інформації, то поліхудожній підхід дозволяє синтезувати сукупність мистецтвких знань, умінь порівнювати їх, винаходити нове на основі ретельного вивчення. Синтез мистецької інформації у межах виконавської підготовки студентів відбувається як інтегроване підґрунтя для набуття поліхудожніх знань, як методологічний базис цієї підготовки, визначення історичних, культурологічних закономірностей у виконавському мистецтві. Розглядаючи специфіку різних видів мистецтв й поєднуючи їх у виконавській підготовці майбутніх вчителів здійснюється орієнтація на спільну методологію пізнання основ майстерності. Інтеграційні процеси, що становлять єдність художньо-образних засобів музичного мистецтва, сприяють активному сприйняттю мистецької інформації, її трансформації у внутрішні ідеали та переконання.

Ідею взаємоінтеграції мистецтв висвітлювали такі науковці, як П. Блонський, С. Шацький, Б. Яворський та ін. Так, П. Блонський зазначав, що уроки поезії, музики, малювання, як ізольовані естетичні заняття, не мають значної педагогічної цінності, бо вони є відірваними від самого існування мистецтва.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що походження ідеї поліхудожнього підходу пов'язане, насамперед, із синкретизмом (синтез, злиття), що виявляється в нероздільному злитті всіх видів художнього прояву. Синкретизм був характерний для первісного суспільства, де всі види мистецтва: музика, живопис, танець поєднувались у одне дійство; часто це було поєднано з ритуальними, тотемічними обрядами давніх людей. Наприклад, полювання: малюнок тварини, біля якого виконували магичні обряди під звуки музичних, голосових заклинань й танцювальних елементів – слугував запорукою успіху. З часом диференціація стала характерною ознакою розвитку мистецтва. Однак, тенденція до злиття постійно була присутня в межах художньої культури, а взаємодія різних видів мистецтва стала набувати особливої актуальності в сучасності.

Цінність та перспективність поліхудожнього підходу у процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на основі асоціативного поєднання мистецької інформації вбачаємо у таких положеннях: синтез різних видів мистецтв сприяє формуванню цілісного емоційно-образного ставлення до оточуючої дійсності та до творів мистецтва, набуттю поліхудожнього досвіду, розвитку асоціативних зв'язків уявлень, порівнянь художніх образів з виокремленням в них сутнісних позицій, підвищення креативних елементів, оригінального інтерпретування, збагачення яскравості поліхудожніх вражень.

Сутністю іншого, визначеного нами підходу, а саме: *особистісного підходу* є послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку. Здійснити особистісно-орієнтований підхід може лише педагог, який є неординарною особистістю, вміє бачити креативні якості у вихованця, розуміти його і будувати з ним діалог на основі обміну моральними, емоційними і соціальними цінностями.

Слід відзначити, що проблема виховання особистості є вкрай важливою й актуальною для педагогіки. Гармонійно розвинена особистість є метою будь-якої освітньої системи. Основою виникнення особистісного підходу є гуманістична теорія, яку розробляли Арістотель, Платон, Сократ та інші мислителі. В епоху Відродження її представниками були Т.Кампаннела, С. Бержерак та ін, які вважали людину найвищою цінністю творіння. Французький просвітитель й філософ Ж.-Ж.Руссо висунув ідею природовідповідного, вільного виховання, яке розкривало здібності людини. Філософ вважав доцільним виховання дитини у природі без чіткого керівництва. Його ідеї продовжив Л. Толстой, який наполягав на вихованні дитини тільки за її бажаннями. Більш чітко головні положення особистісного підходу у педагогіці були сформульовані в ХІХ столітті, коли в Німеччині сформувалась течія під назвою «педагогіка особистості».

В її межах метою виховання проголошувався розвиток суверенного індивіду, а діяльність вихователя розглядалась як мистецтво художника. Сучасне розуміння особистісного підходу визначили в 60-ті рр. минулого століття представники напряму гуманістичної психології: К.Роджерс, А.Маслоу, Р.Мей, В.Франкль, які стверджували, що повноцінне виховання можливе лише у тому випадку, якщо школа буде слугувати лабораторією для відкриття унікального «я» кожної дитини. З початку 80-х рр. ХХ століття ідея особистісного підходу розроблялася

такими вченими, як К. Абульхановою, І.Коном, А.Мудриком, О.Орловим та ін., які трактували виховання як суб'єкт- суб'єктний процес.

На сучасному етапі розвитку науково-педагогічної думки питання пов'язані з особистісним підходом досліджують Н. Алексєєв, С.Белова, В.Данільчук, В.Зайцев, С.Комісарова, А.Плігін []. Науковці зазначають, що у наш час – особистість все більше стає центром уваги, а її розвиток є сутністю навчання. Особистісний підхід розуміється вченими як загально гуманістичний феномен, що ґрунтується на повазі прав, достоїнств дитини у виборі нею освітнього маршруту; як мета, програма педагогічної діяльності, що базується на прагненні виховати особистість; як спеціальний вид освіти, основою якого є створення певної освітньої системи, яка «запускала» б механізми функціонування і розвитку особистості .

«Особистісно-орієнтоване навчання – це таке навчання, де на чільне місце ставиться особистість дитини, її самобутність, самоцінність, суб'єктний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти» [55].

Головною особливістю особистісного підходу є те, що саме вчитель, володіючи різноманітним технологічними засобами, спрямовує їх на особливості навчання дитини. Такий підхід включає й відповідні освітні технології – особистісно-орієнтовані. Їх ключовими словами є: «розвиток», «особистість», «індивідуальність», «свобода», «самостійність», «творчість».

У сфері мистецької освіти особистісний підхід набуває домінантного значення. Так, О.Рудницька зазначає, що сутністю особистісного підходу є послідовне формування особистості як самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку [58, 35]. Особистісна зорієнтованість мистецької освіти виявляється у спрямованості на розкриття творчих якостей, формування професійної

майстерності , постійного саморозвитку й самовдосконалення суб'єктів навчання.

Для нашого дослідження важливим є те, що особистісна орієнтація інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів відповідає й індивідуальним формам занять. В їх межах максимально активізується особистісна сфера учня, вираження власного ставлення до творів мистецтва, осмислення сутності художнього твору, відображення емоційних станів і індивідуальних реакцій, без яких неможливо інтерпретувати музичний твір. У контексті особистісно-орієнтованого навчання інструментально -виконавська діяльність виступає вкрай ефективним виховним засобом, який впливає на усі психічні процеси, професійні якості, творчі здібності, мислення, уявлення майбутніх учителів. Асоціативне поєднання мистецької інформації як методологічний базис інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів досягає свого повного розкриття у використанні іноваційно-креативних технологій.

Отже, застосування особистісного підходу у методологічному забезпеченні інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на основі асоціативного поєднання мистецької інформації набуває важливого значення. Подальша презентація методичного забезпечення вивчаємого феномену передбачає виокремлення педагогічних умов, здатних забезпечити ефективність формувальної роботи.

Слід зазначити, що в філософії під умовою розуміється певне відношення предмету до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може. При цьому, сам предмет і є щось обумовлене властивостями об'єктивного світу. За наявності відповідних умов властивості речей переходять із можливості в дійсність, оскільки умови – це необхідні

обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь [64].

Поняття «педагогічні умови» широко розглядається й застосовується у теорії навчання, виховання, формування й розвитку особистості. У педагогічній науці існує велика кількість трактувань поняття «педагогічні умови», бо його неоднозначність й складність викликає розмаїття міркувань.

У педагогічному значенні умова – це сукупність обставин, що виникають під впливом різноманітних чинників, які діють у педагогічному середовищі, синтез педагогічних впливів щодо координації освітнього процесу й гармонізації особисті.

Педагогічні умови створюються свідомо й цілеспрямовано, з урахуванням особливостей педагогічного процесу, з метою забезпечення його ефективності. Тобто – педагогічні умови, на нашу думку, є *каталізатором успішності педагогічного впливу, за свідомо створеними обставинами.*

У нашому дослідженні під педагогічними умовами ми розуміємо сукупність спеціальних обставин, що забезпечують ефективність інструментально-виконавської підготовки студентів вищих навчальних закладів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації. При проведенні відповідного навчання доцільно дотримуватись таких педагогічних умов: *створення ситуації успіху з налаштуванням на активне сприйняття й усвідомлення музичного твору; забезпечення впровадження проблемних педагогічних ситуацій у навчальний процес, спрямованих на розвиток асоціативного мислення; створення середовища інтеграції мистецьких знань на основі комп'ютеризації процесу здобуття необхідної мистецької інформації; організація розширеного середовища самостійної роботи студентів.* Розглянемо окремо кожну із зазначених умов.

Створення ситуації успіху з налаштуванням на активне сприйняття й усвідомлення музичного твору. Успіх у навчанні – запорука активності людини (бажання бути краще, радість та задоволення від занять). Завдяки успіху учень, або студент усвідомлює себе особистістю, відчуває впевненість у собі. Кардинальним в розумінні успіху є поняття «Ситуація успіху», що визначається вченими як цілеспрямоване організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності: тобто поєднання умов, які забезпечують успіх (А.Белкін). Така ситуація дає можливість розвитку професійних, особистісних якостей, таких як цілеспрямованість, і є, по суті, відчуттям власних досягнень.

Крім того, ситуація успіху стимулює фізичні й духовні сили особистості, допомагає максимальному розвитку її здібностей, сприяє досягненню високих результатів у різних галузях діяльності. Важливе значення ситуація успіху має при налаштуванні студентів на активне сприйняття й усвідомлення музичного твору. Відповідна атмосфера створюється завдяки взаєморозумінню, суттєвій підтримці з боку викладача, що надає майбутнім фахівцям впевненості в своїх силах. Необхідними для забезпечення ситуації успіху є можливість підвищити інтерес до твору, який вивчається, чи буде вивчатися. Це може бути захоплююча історія про автора музики, чи ознайомлення з неординарним виконанням твору відомим артистом. Налаштування на активне сприйняття музичного твору передбачає захоплення ним, бажання відтворити музичний образ на інструменті. Однак, щоб активно сприйняти та зіграти твір, студент має подолати деякі труднощі, тобто докласти зусиль. Запропонована діяльність має приносити задоволення, а результати неодмінно мають бути оцінені викладачем. Усвідомлення музичного твору розуміється як проникнення у його образну сферу, що відбувається завдяки інтеріоризації, переходу від сприймання у скорочені

внутрішні форми. Дане положення означає кристалізацію внутрішнього плану виконання, за допомогою слухових, точніше внутрішньослухових процесів, роботи мислення, асоціацій та уявлень.

Для найбільш успішної реалізації прийомів створення ситуації успіху в роботі педагога необхідно використовувати наступні ефективні заходи: вияв доброти, уваги і турботи, доброзичливість голосу, інтонації, фіксування найменших удач в навчальній діяльності студента, надання допомоги у дуже делікатній, консультативній формі, що не шкодить самолюбству майбутнього фахівця. Крім того, викладач не може зловживати докорами, зауваженнями, перебільшувати невдачі й акцентувати на них увагу, не соромити перед іншими, порівнювати успіхи учня-студента тільки з його колишніми результатами.

Отже, визначена умова дозволяє використовувати у процесі інструментального навчання «ситуацій успіху» та сукупності позитивно забарвлених педагогічних впливів, які дозволяють студенту відчувати задоволення від власних досягнень і активно сприймати й усвідомлювати музичний твір, повірити у себе, досягти високого виконавського рівня.

Забезпечення впровадження проблемних педагогічних ситуацій у навчальний процес, спрямованих на розвиток асоціативного мислення – наступна, визначена нами, педагогічна умова. Впровадження проблемних педагогічних ситуацій у навчальний процес активізує розвиток асоціативного мислення та виступає необхідною педагогічною умовою. Здатність людини мислити художніми образами органічно формується у процесі сприймання та інтерпретування мистецьких творів. Така специфічна форма мислення характеризується перетворенням мистецького образу у іншу площину і є надзвичайно цікавим явищем. Асоціативне мислення є різновидом художнього й відрізняється оперуванням асоціаціями, поєднанням та перенесенням різних вражень, думок, почуттів. Завдяки мисленню взагалі людина

проникає у сутність явищ та процесів, виділяє головне в них. Діяльність мислення полягає в активному оперуванні чуттєвими й раціональними образами, на основі яких народжуються нові образи. Асоціативне ж мислення дозволяє переробляти інформацію за допомогою узагальнення і абстрагування. Особливістю асоціативного мислення є здатність виділяти загальні ознаки речей – узагальнювати, не проводячи логічного аналізу. Так, сприймання може викликати уявлення, емоції, поняття, і навпаки, уявлення, або емоції викликають інші уявлення, емоції, або судження. Звичайно це можливо, якщо раніше вони були закріплені у психіці. Як зазначають більшість науковців, розвиток мислення й зокрема асоціативного, здійснюється в процесі проблемного навчання, яке спонукає до самостійного набуття знань, активізації мисленевих процесів, котрі максимально націлені на пошук, вирішення поставлених навчальних завдань. У педагогіці проблемне навчання трактують як систему прийомів, які забезпечують цілеспрямовані дії педагога з організації включення механізмів мислення та поведінки студентів за допомогою проблемних ситуацій [48].

У процесі проблемного навчання викладач не повідомляє готові знання, а висуває проблему і шляхом пробудження інтересу до неї, викликає бажання в ході пошуків знайти спосіб її вирішення. Тобто, проблемне навчання дозволяє особистості, з урахуванням наявної інформації, виробити свою власну позицію, точку зору у проблемних ситуаціях.

Проблемне навчання актуалізується у відповідних формах. Наприклад, навчальні заняття, які містять елементи проблемності. Як правило такі заняття включають: визначення проблем, формулювання конкретної навчальної проблеми, висунення шляхів її розв'язання, обрання найбільш оптимального варіанту рішення, його реалізація, аналіз рішення і якщо необхідно – внесення коректив. Проблемне навчання у

ході індивідуальних занять з інструментально-виконавської підготовки може включати систему методів і прийомів, у ході застосування яких знання, уміння та навички формуються в результаті мисленевої пошукової діяльності з вирішення проблемних питань і ситуацій, розв'язання проблемних завдань. Істотною ознакою проблемного запитання є прихована суперечність. Наприклад: Чому один студент грає досконало, а інший ледь виконує програму? Чому не існує універсальної технології, методу навчання гри на інструменті? В чому причина різного ставлення студентів до інструментально-виконавських занять? Чому існують не однакові інтерпретації одного й того самого твору?

Такого роду запитання відкривають можливість одержання неоднотипних відповідей. Тут немає готової схеми вирішення і пропонується самостійний аналіз суперечливої ситуації. Запитання, на які вже існує готова відповідь і які вимагають простого відтворення, не є проблемними. Проблема ситуація виникає, якщо у майбутніх вчителів є пізнавальна потреба та інтелектуальні можливості вирішити задачу, при наявності утруднення, протиріччя між старим й новим знанням, відомим та невідомим, умовами й вимогами. При цьому, попередній досвід не містить готового алгоритму, який би стався у нагоді. Для подолання цих труднощів необхідно розробляти нову, відмінну від попередньої стратегію дій. При виділенні і формулюванні проблемних ситуацій викладач повинен керуватися такими вимогами: не представляти готових рішень, а виявляти й демонструвати протиріччя в розвитку того чи іншого явища; орієнтуватись на максимальну самостійність творчої діяльності; враховувати основні дидактичні принципи (науковість, систематичність, наочність, доступність тощо).

Проблемна ситуація породжується ситуацією, що містить відомі й невідомі елементи. Така ситуація виникає найчастіше тоді, коли є кілька варіантів розв'язання проблеми, при обмеженій інформації, недостатності

вихідних даних. Одним із психологічних структурних елементів проблемної ситуації є інформаційно-пізнавальна суперечність, без якої проблемна ситуація неможлива. У межах виконавських дисциплін досить результативним є використання ще однієї форми проблемного навчання, такої як проблемні завдання. Вони містять декілька рішень та спеціальну варіативність виконання. Однак, вирішення проблемного завдання потребує в індивідуальному ракурсі пошуку єдиного варіанту рішення, який проходить через їх відбір. Проблемні завдання у межах виконавської підготовки спрямовані на пошук оригінального звучання, своєрідного стилістичного рішення, самостійної інтерпретації твору, як наслідок власного асоціативного поєднання мистецької інформації.

Отже, утворюючи комплекс різних чинників, проблемне навчання має такі форми та методи в межах викладання виконавських дисциплін: проблемні індивідуальні заняття, проблемні питання, проблемна ситуація і проблемні завдання. Визначені форми та методи проблемного навчання забезпечують розвиток асоціативного мислення студентів, навчають критичному, творчому підходу до вирішення проблеми, стають необхідними для активізації асоціативного мислення студентів.

Створення середовища інтеграції мистецьких знань на основі комп'ютеризації процесу здобуття необхідної мистецької інформації – це третя, визначена нами педагогічна умова. Творче, професійне зростання майбутніх вчителів музичного мистецтва відбувається в умовах формування нового інформаційно-комунікаційного освітнього простору. Воно включає різні інформативні системи, дозволяє швидко знаходити потрібну інформацію, засвоювати її та аналізувати. Нові програмні засоби, що поєднують педагогічний арсенал традиційного навчання музики й можливості комп'ютерних технологій, дозволяють підвищити темп занять, покращити їх результат. На думку Є. Зеленкової музична інформатика допомагає орієнтуватися у потоці сучасного музичного життя

і дає засоби для пошуку й відбору найбільш значущої і духовно наповненої інформації. Н. Фролова вважає, що вміння студентів працювати з різними джерелами інформації може надати істотну допомогу в самостійній роботі над твором. На погляд науковця, сучасні технічні засоби можуть бути використані: на етапі основної роботи – для поєднання різних інтерпретацій та утворення власних вражень; на передконцертному етапі – для можливого створення відео виконання або запису власного виконання. Це дає можливість виявити помилки і неточності, зробити їх аналіз [].

Однією з сучасних форм роботи з джерелами інформації є інтернет-спілкування із педагогом. Особливо це актуально у сучасних умовах, коли студент отримує доступ до необхідної інформації, вивчаючи текстові джерела про розучуваний твір, аналізуючи величезний потік мистецької інформації, маючи доступ прослуховування практично усіх видатних виконавців, переглядаючи майстер-класи педагогів і т.д. – все це за допомогою інтернет-спілкування. Така робота сприяє розвитку іноваційного стилю мислення студента, підтримує його смостійні дії, допомагає без сторонньої допомоги створювати власні трактовки музичних творів, набувати особливостей виконання.

Використання можливостей комп'ютера, інтернету, аудіо та відео технічних засобів, не тільки відтворюючих, але й записуючих пристроїв, допомагає об'єктивній оцінці студентом як чиеїсь, так і власної навчальної виконавської діяльності. Зараз кожний студент має мобільний телефон, який може записувати відео, поширювати та обирати потрібну інформацію. Доступність у виборі мистецької інформації стає важливою характеристикою сучасного навчання педагога-музиканта.

Тенденція застосування комп'ютера та комп'ютерних технологій у вищій музичній освіті стає майже незамінною. Через компютер, проводяться важливі конференції, конкурси. Значні культурні процеси

проходять у віртуальній площині. Змінюється зміст підготовки музикантів за рахунок введення нових дисциплін, пов'язаних з інформатизацією освіти; створюються нові можливості для комунікації – портали, форуми, блоги, живі журнали і т.п. Соціальні популярні сайти, такі як facebook, instagram все більше набувають актуальності.

Таким чином, систематичне використання сучасних технічних засобів дозволяє: покращити якість інструментально-виконавської підготовки через нові можливості, допомагає розширити обсяг мистецької інформації, підвищити ефективність процесу навчання, уможлиблює ознайомлення студентів із широким спектром музичних проблем, дозволяє розвивати творчу активність, самостійність, сприяє активізації асоціативних зв'язків мистецької інформації в процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх фахівців.

Слід зазначити, що сфера музичної педагогіки у теперішній час орієнтована на виховання гармонійної особистості, що поєднує високопрофесійну майстерність із широким кругозором у всіх галузях культури [58]. Реалізувати цю виховну мету можливо у разі організації в процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва можливості пізнання різних явищ та закономірностей не в ізольованому, а в цілісному вигляді, відповідно до їхніх внутрішніх взаємозв'язків і природних сполучень. Так, Я.А.Коменський підкреслював, що все, що знаходиться у взаємному зв'язку, має викладатися в певній послідовності. На думку Є.Назайкинського – усе перебуває у взаємозв'язку як між науками, так і між їхніми предметами. Інтеграційні процеси охоплюють нині всі сфери людської діяльності. Взаємопроникнення різних областей професійних знань збагачує всі види діяльності, а також сприяє появі нових суміжних форм як наукового, так і художньо-образного пізнання світу.

Інтеграція в освіті – це те, що об'єднує різноякісні й різнорівневі складові освіти, де інтеграційний процес не вичерпується якоюсь однією,

або навіть безліччю конкретних форм. Інтеграція в освіті – це не лише об'єднання, але й взаємопроникнення складових, які несуть у собі інформацію про одні й ті ж самі об'єкти з різних сторін.

Аналіз досліджень І.Сеченова, І.Павлової, Н.Менчинської, Г.Сабурової, А.Леонтьєва та ін. дозволяє стверджувати, що психофізіологічною основою інтеграції є закономірність функціонування вищої нервової системи, що полягає в утворенні тимчасових нервових зв'язків. Тимчасові нервові зв'язки виникають під безпосереднім впливом предмета дійсності або словесних подразників на органи чуття. Утворені таким чином тимчасові зв'язки є *системою асоціацій*, яка у підсумку стає *системою знань*. Міжсистемні асоціації слугують основою інтеграційних зв'язків, які охоплюють різні системи знань, узагальнюють їх, дозволяють поглянути на предмет під різним кутом зору та отримати цілісне уявлення про нього. Отже, вищезазначене дає підстави вважати, що інтеграція, як взаємодія та взаємопроникнення різних елементів, забезпечує можливість для отримання цілісного уявлення про світ.

Сучасні науковці всіляко підкреслюють важливість та корисність інтеграційних процесів у підготовці педагогів-музикантів. Так, Є.Зеленкова зазначає, що інтеграція професійно-педагогічних і гуманітарних дисциплін музиканта дає можливість формувати культуру педагогічного мислення, оволодівати прийомами педагогічного спілкування і впливу, а також методами, формами і засобами педагогічної діяльності. Інтеграція гуманітарних та музично-теоретичних знань і вмінь у процесі навчально-виконавської діяльності у класі дозволяє створювати оптимальні умови для формування педагогічної компетентності музикантів різних спеціальностей і сприяє вихованню високоосвіченої творчої особистості музиканта-педагога. За О.Хижною, поліцентрична інтеграція як засіб створення цілісної художньої картини світу, надає можливість зробити узгодженими зміст і різноманітні форми навчання,

досягти наступності, систематичності та більш ефективного методичного забезпечення. Інтеграція у змісті підготовки вчителів для О.Хижної полягає не стільки в об'єднанні предметних галузей у рамках нових дисциплін, скільки у взаємопроникненні, поширенні фундаментальних структур, інтуїції, мислення і діяльності [68, с.16].

На нашу думку, актуальність забезпечення в освітньому процесі інтегрованості пізнання зумовлена необхідністю формування у студентів-музикантів цілісного сприйняття усієї системи професійних знань і умінь, а також інтегративністю їхньої майбутньої професії. Л. Арчажнікова стверджує, що урок музики в школі є тим інтегративним стрижнем, навколо якого має будуватися художньо-педагогічний процес підготовки майбутнього вчителя музики [4,5,6], накопичуватися теоретичний і практичний музичний матеріал з усіх дисциплін навчального циклу.

Г.Курбонова зазначає, що інтегруючим началом у виконавській діяльності музиканта виступає його музичне мислення. Воно відтворює ціле (музичний образ) з одночасним його перетворенням .

Велику роль у забезпеченні інтегративних процесів у виконавській підготовці педагогів-музикантів та, зокрема, у формуванні їхньої виконавської майстерності, відіграє взаємодія зі світом літератури, живопису, архітектури, театру і т.п. Г.Ципін стверджує, що істинний художник завжди прагне «переплавити все сприйняте ним ззовні – в житті, у інших мистецтвах – у власне виконання» [71]. Взаємодіючи із різними сферами художньої діяльності, студенти мають можливість усвідомити, що спільність завдань і естетичних принципів освоєння світу кожним мистецтвом породжує універсальність, загальність законів для всіх його видів.Осягаючи музичний образ твору в контакті з іншими видами мистецтва, студенти мають можливість відчутти й зрозуміти єдність мистецтва,

О. Щолокова відзначає, що трансформація в стихію музики отриманих від контактів з іншими художніми світами вражень, емоційних реакцій та душевних переживань призводить до яскравих результатів у творчій діяльності музиканта. Вона дозволяє інтерпретатору піднятися на якісно інший, більш високій рівень усвідомлення та розкриття образу, наповнює його особливостями узагальненнями. Взаємодія музиканта із різними видами мистецтва у процесі роботи над інтерпретацією сприяє зміні масштабу художнього мислення, наповнює новим змістом. Уміння асоціативно мислити, всебічно охопити художнє явище розкриває творчі можливості виконавця, дозволяє піднятися на більш високий рівень естетичного освоєння дійсності [74].

Таким чином, йдеться про взаємодію, взаємовплив різних видів мистецтва та їхню інтеграцію у свідомості музиканта у вигляді художніх вражень, емоційних реакцій, душевних переживань з наступним втіленням у цілісній виконавській інтерпретації.

Дослідники інструментальної підготовки педагогів-музикантів зазначають, що контакти з іншими видами мистецтв дозволяють виконавцю досягнути глибинний сенс музичного змісту, відчуті вишукані, важковловимі нюанси в інтерпретації різних творів (Г.Ципін); надають конкретно-образну спрямованість фантазії інтерпретатора, сприяють пробудженню інтересу до розучуваної музики (С.Савшинський), слугують своєрідним «зберігачами енергії», що живить мистецьку уяву та фантазію інтерпретатора (Л. Баренбойм), а також потужним дидактичним засобом активізації творчого пошуку, що дозволяє молодим піаністам уникнути «заштампованості» й безликоності виконавських рішень (Я.Зак).

Отже, забезпечення інтеграції мистецьких знань передбачає створення можливостей пізнання студентами різних явищ та закономірностей не в ізольованому, а в цілісному вигляді, відповідно до їхніх внутрішніх взаємозв'язків та природних сполучень; орієнтує

змістовне наповнення та організацію виконавської підготовки на формування цілісної картини світу у свідомості майбутніх педагогів-музикантів, яку вони реалізовуватимуть у своїй професійній діяльності та, зокрема, у власних інтерпретаціях.

Організація розширеного середовища самостійної виконавської роботи студентів – це четверта, визначена нами педагогічна умова. Проблема організації самостійної роботи зростаючого музиканта є з одного боку традиційною, а з іншого – завжди актуальною. Її розв'язанням переймалися видатні педагоги-виконавці як минулого, так і сучасності. Так, Л.Ніколаєв відзначав, що його мета, як педагога не в тому, щоб забезпечити учня знаннями на все життя, а в тому, щоб дати можливість рухатися далі. К. Ігумнов вчив своїх вихованців знаходити у спілкуванні з ним тільки певні настанови. Я.Мільштейн підкреслював, що студенти мають самі здійснювати творчий пошук, вчитель – тільки дає підказку.

Г.Нейгауз вважав, що «одним з головних завдань педагога – зробити якомога швидше і ґрунтовніше так, щоб бути непотрібним учневі, усунути себе, вчасно зійти зі сцени, тобто прищепити йому ту самостійність мислення, методів роботи, самопізнання і вміння досягати мети, які називаються зрілістю, порогом, за яким починається майстерність» [50, 147]. А.Щапов нагадував про важливість самостійної роботи, тому, найпершим завданням педагога є не натаскування, а формування в студента вміння аналізувати власне виконання, знаходити необхідні засоби виразності тощо.

Сучасна дослідниця А.Лисенко висловлює дуже схожу точку зору, стверджуючи, що оскільки музично-виконавська діяльність вимагає регулярного і систематичного «тренажу», то вкрай небажані якісь перерви в роботі, бо це тягне за собою втрату необхідних умінь і навичок. Музиканту, як представнику художньо-творчих професій, потрібно бути

на висоті креативних звершень. Тому, розвиваючи, поглиблюючи інтерес студента до музики, її виконання, педагог має, перш за все, навчити вихованця займатися самостійно, без сторонньої допомоги знаходити нові звукові обрії. Від ефективності процесу самопідготовки значною мірою залежить якість набутих знань, умінь і навичок, їх стійке закріплення. Великий обсяг інформації важко переробити і закріпити тільки за рахунок занять у класі з педагогом, необхідна також щоденна активна самостійна творча діяльність, спрямована на пошук образних характеристик й, звичайно, закріплення матеріалу, що був опрацьований на занятті з викладачем. З приводу цього, вважаємо, що самостійна робота є необхідною умовою успішності навчання в класі з основного музичного інструменту та підвищення виконавської майстерності майбутнього фахівця, що пов'язано з знаходженням самостійно нових асоціативних зв'язків мистецької інформації.

Для того, щоб навчити студента самостійно працювати, у педагогічній практиці, зокрема у ЗВО застосовується організація самостійної роботи прямо на уроці під пильним ненав'язливо корегуючим контролем викладача. За свідченням Г.Ципіна, деякі викладачі спеціально роблять урок у класі певною моделлю домашніх завдань студента. Педагог тільки розповідає, в якій послідовності працювати над музичним матеріалом, як виявити труднощі, накреслювати шляхи для їх подолання [71]. На думку А.Щапова, навчаючи студента працювати самостійно, викладач має привчити його мобілізувати й використовувати увесь свій накопичений досвід, виявляти витримку й терплячість у набутті виконавської майстерності.

Більшість сучасних дослідників розглядають самостійну роботу як найважливішу форму навчального процесу, що має безпосередній вплив на формування таких параметрів кваліфікаційної характеристики майбутнього вчителя музики, як мобільність, вміння прогнозувати

ситуацію і активно впливати на неї, вміння самостійно оцінювати свою роботу і т.п. Так, Є.Диганова, З.Явгільдіна стверджують, що культура самоосвіти є провідним показником професійної компетентності педагога-музиканта як самоорганізованого суб'єкта професійної реалізації. При цьому, культура самоосвіти педагога-музиканта розуміється як феномен системи відносин професійної освіти і особистості педагога-музиканта.

І. Гук та Г.Коган наголошують, що самостійна робота має величезний дидактичний потенціал, який стає провідним фактором підвищення ефективності підготовки фахівців [25]. Поступове вдосконалення та підвищення рівня самостійної роботи дозволять сформувати досвід, який не замінить ніяка інша діяльність, бо усі знання та уміння, в межах такої роботи, здобуті ціною великих зусиль.

Для організації різнобічної самостійної роботи необхідно: щоб студенти бачили позитивні результати своєї праці, а пережитий ними успіх у навчанні сприяв трансформації опосередкованого інтересу в інтерес безпосередній; викладачі виявляли щире зацікавлення в успіху майбутніх фахівців (студенти це дуже добре відчують); процес навчання відбувався усвідомлено – завдяки художній осмисленості матеріалу, що рекомендований для самостійної роботи; складності завдань, що відповідає «зоні найближчого розвитку» (за Л.Виготським) студентів, тобто доступності виконання; дозування матеріалу для самостійної роботи, що відповідає навчальним можливостям студентів. Проведення якісної самостійної роботи безпосередньо пов'язане із вихованням слухової уваги. Постійний слуховий контроль – важливий елемент слухової контролюючої сфери.

Отже, організація різнобічної самостійної роботи з удосконалення виконавської діяльності скеровує стратегію й тактику формування виконавської майстерності студентів у напрямку впровадження у навчальний процес різноманітних методів, прийомів, способів, що

дозволяють здійснювати ефективну самопідготовку в процесі здобуття освіти та застосовувати набуті навички і досвід виконавського самовдосконалення у майбутній професійній діяльності.

Оскільки предметом дослідження є інструментально–виконавська підготовка студентів, яка розглядається в контексті асоціативного поєднання мистецької інформації, то при застосуванні представлених педагогічних умов доцільно орієнтуватись на суб'єкта даного процесу, на результативність формування таких здатностей: асоціативно–сприймальних, аналітико-синтетичних, креативно-емоційних, комунікативно-інформаційних, професійно-педагогічних виконавської майстерності майбутнього фахівця.

Так, асоціативно-сприймальні здатності забезпечують ефективність усвідомлення мистецької інформації, залучення в цей процес асоціативних звязків, відбір необхідної інформації. Аналітико-синтетичні – допомагають проаналізувати та поєднати в одне ціле увесь процес сприймання, дозволяють виокремити основне та суттєве. Креативно-емоційна сфера уможлиблює створення нових варіантів виконавських трактовок, виявляє емоційне ставлення до музичного твору. Комунікативно-інформаційні можливості дозволяють міжособистісне спілкування студентів, розкривають обмін інформацією, її подальше усвідомлення на комплексному рівні. Професійно-педагогічні – проявляються як готовність до майбутньої діяльності у школі, знаходять вираження у методичному аспекті опанування музичного твору.

Сьогодні саме освітня сфера готує людину до самостійного життя, формуючи уміння виокремлювати головне у своїй діяльності, швидко реагувати на різні обставини, проявляючи при цьому високу ступінь інформаційної активності, творчого пошуку. У цьому контексті у галузі вищої мистецької освіти виступає вельми важливим відповідне методичне забезпечення навчальноо процесу в межах інструментальної

підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, основним завданням якої є – оволодіти виконавською майстерністю, творчо інтерпретувати музичні твори, мислити асоціативно, поєднуючи різні види інформації в одне ціле. Підкреслимо, що успішна взаємодія виокремлених нами методичних складових: провідних принципів, підходів, педагогічних умов забезпечують ефективність й удосконалення інструментальної підготовки студентів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації. Методичне забезпечення даного процесу є багатоаспектним явищем, ефективність якого залежить від конкретних шляхів реалізації закладених основ процесу навчання, що потребує розробки та впровадження й удосконалення необхідної організаційно-методичної моделі процесу інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів.

2.2. Організаційно-методична модель інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації.

У процесі удосконалення інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва мають враховуватися функціональність підготовки, послідовність її етапів, визначені нами принципи, підходи, педагогічні умови, добір відповідних форм і методів навчання, а також індивідуальні можливості й особливості студентів. Асоціативне поєднання мистецької інформації у даному процесі обумовлено характером сприйняття, динамікою розвитку особистості в контексті покращення її виконавської майстерності. Комплексна взаємодія певних складників має багатоаспектний характер, що зумовлює індивідуально-своєрідну траєкторію, яка базується на поліфункціональних можливостях, які, у свою чергу, стають підґрунтям спеціального

методичного комплексу по забезпеченню удосконалення інструментально-виконавської підготовки студентів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації.

Слід зазначити, що організаційно-методична модель – це певна система дидактичних матеріалів, які утворюють єдність конкретних методів, враховують складноопосередковані і взаємозалежні зв'язки та ґрунтуються на програмних особливостях відповідної навчальної дисципліни. Наша методична модель показує сутність методичних матеріалів необхідних для ефективного виконання студентами спеціальної програми, яка базується на методологічній основі асоціативного поєднання мистецької інформації в процесі інструментально-виконавської підготовки студентів факультетів мистецтв. Вона є ознакою множинності й єдності різних функцій, які взаємодіють між собою та показують роль об'єкта в межах конкретної системи і є частиною заданої програми. У якості основних функцій нашої методики, яка сприяє ефективній інструментально-виконавській підготовці студентів на основі асоціативному поєднанню мистецької інформації можна виділити:

- розвивальну функцію, що показує покращення духовних сил і здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва, яка дозволяє особистісне самовдосконалення, розвиток асоціативної сфери майбутнього фахівця, підвищення його виконавського рівня;

- регулятивну функцію, яка спрямовує виконавську діяльність у необхідне русло, забезпечує високу мотивацію навчання;

- організаційну функцію, тобто забезпечення керованості освітнього процесу на сприйняття та обробку мистецької інформації в межах виконавської діяльності, включення студентів у роботу над музичним твором, розвиток умінь самоорганізації, концентрацію зусиль на досягнення мети;

- інформативну функцію, що сприяє пошуку та засвоєнню необхідної інформації, розкриває готовність студента до аналізу й порівнянь різних мистецьких асоціацій, їх застосування в межах виконання музичних творів;

- креативну функцію – створення оригінальної трактовки музичного твору на основі синтезу мистецької інформації, уміння поєднувати власні враження засобом творчого пошуку образної сфери, засобів виразності, виконавських прийомів;

- асоціативну функцію, яка спрямовує процес створення та поєднання асоціацій, мистецьких вражень та втілення їх в процес інтерпретації музичного твору, добір необхідної інформації, її виокремлення та взаємодії.

- методичну функцію, яка презентує конкретні шляхи досягнення мети, сприяє організації позитивної взаємодії всіх суб'єктів навчання й виховання, а також реалізації методичного забезпечення процесу удосконалення інструментально-виконавської підготовки студентів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації.

З'ясувавши сутнісні позиції, поліфункціональну природу досліджуваного феномена та виокремивши його певні функції, перейдемо до характеристики послідовного проведення необхідної методичної роботи з удосконалення інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики засобами асоціативних мистецьких поєднань.

Усі педагогічні явища й процеси відбуваються цілісно, закономірно та послідовно. Це передбачає виділення певних стадій в межах нашої методичної моделі, які мають вигляд відповідних етапів удосконалення інструментальної підготовки, з точки зору використання інформаційних асоціативних потоків та їх поєднання у межах інтерпретації музики. Орієнтуючись на закономірності процесуальних

явищ та на теоретичні положення нашого дослідження, ми виділили три послідовні етапи в контексті розглядаємої поліфункціональної методики, а саме:

- інформаційно-мотиваційний етап – надання необхідної інформації, її аналіз та узагальнення, усвідомлення майбутніми учителями музичного мистецтва фахової цінності вмінь художньо-творчої інтерпретації, спрямованість на зацікавленність в роботі, надання програмних вимог;

- асоціативно-синтетичний етап – розвиток асоціативної сфери майбутніх учителів музичного мистецтва, спрямованої на продуктивну роботу асоціативного мислення, залучення в цей процес асоціативних вражень, зв'язків, збагачення досвіду мистецьких явищ, їх поєднання в межах виконавської діяльності щодо способів використання на синтетичному рівні узагальнень ;

- творчо-креативний етап – розвиток творчих елементів виконавської, педагогічної роботи, активізація креативних здібностей, оцінних структур фахової самосвідомості (рефлексивна складова), закріплення нових способів художньо-творчої інтерпретації на основі асоціативних зв'язків, інформаційна, професійна досвіченість у поєднанні з виконавською, педагогічною діяльністю.

Поетапне засвоєння майбутніми вчителями музичного мистецтва програмного матеріалу надає можливість поступово ускладнювати й розв'язувати завдання, спрямовані на формування вмінь асоціативного поєднання мистецької інформації в межах інструментально- виконавської підготовки, забезпечує її удосконалення, поступовий розвиток художньо-творчих якостей. Представлені етапи в межах розробленого поліфункціональної методики відображають організаційний момент розвитку асоціативної, мисленевої сфер, що складає основу вмінь асоціативного поєднання мистецької інформації в процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного

мистецтва. Відповідно, на кожному з етапів використовуються відповідні методи навчання. Вони обумовлюють конкретний шлях для досягнення конкретної мети підготовки й допомагають засередити увагу на вирішенні складних ситуацій, які розглядаються в контексті інструментально-виконавської підготовки студентів ЗВО музично-педагогічного профілю.

Слід підкреслити, що метод у науковій літературі розглядається як організована система кроків, яку необхідно здійснити, щоб виконати конкретні задачі. У педагогіці та дидактиці методи навчання визначаються як засіб взаємодії між студентом і викладачем та передбачають передачу знань та умінь. Загальноприйнятим у педагогіці є поділ методів: за характером викладення навчального матеріалу (словесні, наочні, практичні); за організаційним характером навчання (методи організації та здійснення навчальної діяльності). Це методи стимулювання мотивації навчання, контролю та самоконтролю, подвійні, або бінарні методи. За логікою сприймання та засвоєння навчального матеріалу (індуктивно-дедукційні, репродуктивні, прагматичні, дослідницькі, проблемні).

Також методи можуть розрізнятися за певними дисциплінами, наприклад, математичні методи, інформаційні, обробки статистичних даних тощо. Кожному типу, чи виду методів відповідають специфічні особливості та форми застосування. Свою відмінність мають й методи, які поширені у педагогіці мистецтва, що, як специфічний вид відображення світу, показує його красу й оперує образами-асоціаціями. Відповідно, до методів мистецького навчання відносять: традиційні (поянення, розповідь, бесіда, поточний коментар, вербалізація змісту художніх творів, юлюстрування мистецького матеріалу, виконання вправ, варіативні методи тощо). Особливий акцент у методах мистецького навчання робиться на креативних, проблемно-пошукових. Вони дозволяють відобразити творчий процес, його механізм, зосередженість на пошуку нового. Важливим для

педагогіки мистецтва є й спеціальні авторські методи, які показують унікальність творчих явищ, оригінальність вирішення навчальних проблем та завдань. Саме авторські методи забезпечують неповторність мистецьких явищ, враховуючи закономірності кожного з них.

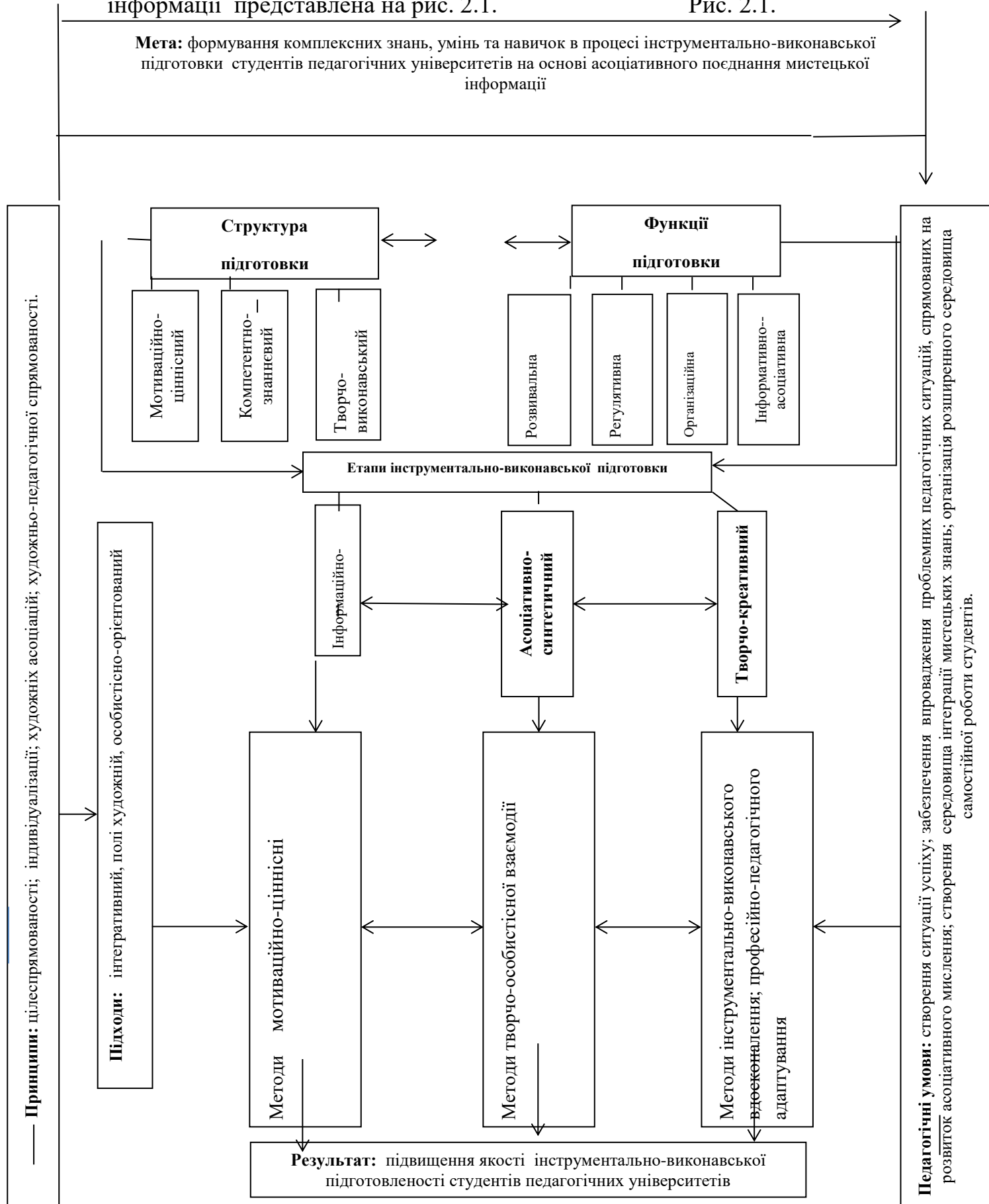
У своїй роботі ми старались спиратись на авторські методи, бо вони дають можливість вільно орієнтуватись у методичних проблемах, допомагають виробити оригінальні підходи до навчання в інструментальному класі, дозволяють працювати креативно, з опорою на педагогічний досвід автора. При цьому, важливим є дотримання наступних вимог: чіткість у формулюванні завдань, вибір відповідних засобів навчання, диференціація й індивідуалізація на уроці, реалізація міжпредметних зв'язків, інтеграція мистецьких знань, інтенсифікація навчання, гуманізація навчання, активізація асоціативних зв'язів, залучення сучасних комп'ютерних технологій, інформативна змістовність уроку.

Використання авторських методів передбачає, також, індивідуальний стиль викладу навчального матеріалу. Тобто, педагог, як особистість, має своє бачення у використанні методів, їх порядок та чергування, залучення в цей процес необхідних засобів впливу. Наприклад, студент, за умови креативного стилю викладання, може сам обирати собі твори для опрацювання.

Музичний івір, як явище культури, несе в собі певний духовний зміст, його опанування відбувається як творчий процес наповнення особистості студента новим смислом, що розширює межі художньо-асоціативних горизонтів підсвідомості майбутнього фахівця. Вважаємо авторські методики основою роботи в інструментальних класах, які виступають іновацією всього педагогічного процесу.

Методична модель інструментально-виконавської підготовки студентів факультетів мистецтв на основі асоціативного поєднання мистецької інформації представлена на рис. 2.1.

Рис. 2.1.



У ході нашого дослідження були проаналізовані спеціальні авторські методи, що увійшли до складу класичних у сфері мистецької педагогіки: метод активізації художньо-естетичної діяльності (В. Давидов, А. Мелік-Пашаєв); метод емоційного заряду (О. Щолокова); метод активізації художньої діяльності (Г. Падалка); метод емоційної драматургії (Е. Абдуллін); метод імпровізації (Б. Асаф'єв); ігрові, проблемно-пошукові методи (Л. Масол); методи художнього виконання, художньо-творчих аналогій, навчально-критичного вираження, вживання в естетичний об'єкт (О. Олексюк); прийоми створення яскравих образно-наочних уявлень, взаємодопомоги, спонукання до пошуку альтернативного рішення (С. Горбенко); рефлексивні прийоми, застосування педагогічної вербальної взаємодії (О. Рудницька) тощо.

Аналіз представлених методів доводить, що навчання майбутніх учителів музичного мистецтва виходить за межі традиційних систем й повинно здійснюватись на індивідуальному рівні. Студент у цьому процесі стає активним суб'єктом навчання, що передбачає розширення меж фахової, зокрема інструментально-виконавської підготовки, введення інноваційних технологій, інформаційних у тому числі. Це означає, що методи та прийоми навчання у класах інструментальної підготовки повинні ґрунтуватися на інтеграції мистецьких дисциплін, перенесенні знань із різних навчальних курсів до багажу нової інформації.

На основі проведеного нами теоретичного дослідження, виокремлення структурних одиниць вивчаємого феномену, ми вважали за доцільне зробити класифікацію необхідних методів за п'ятьма основними групами: 1 група – методи мотиваційно-ціннісної орієнтації; 2 група інформаційно-асоціативного спрямування, 3 група – творчо-особистіної взаємодії, 4 група – інструментально-виконавського вдосконалення, 5 група – професійно-педагогічного адаптування. Розглянемо більш ретельно кожен виокремлений метод.

1 група методів, які отримали назву мотиваційно-ціннісної орієнтації, спираються на керований процес, що передбачає заохочення до виконавської діяльності, коли вплив викладача спрямований на обраний студентом потяг до виконавського вдосконалення, розвитку власної художньо-творчої роботи, асоціативного порівняння мистецької інформації, формуванню ідеалів у сфері інструментального виконавства. Формування потреб та інтересів у межах виконавського мистецтва буде більш ефективно проходити завдяки використанню методів цільової настанови на успішну роботу над інтерпретацією музичного твору. Також важливим методом цієї групи може бути стимулювання самоактуалізації, що виражається у самостійному доборі оптимальних форм роботи, залученні інформації різних мистецьких спрямувань, актуалізація їх у виконанні. Сприятимуть діагностиці розвитку переконань, художніх смаків та ідеалів такі методи, як вияв емоційної реакції студента на музичні твори, наявність асоціативного сприйняття. Вони забезпечать спроможність оцінювати твори мистецтва та характеризувати власні реакції на художні твори. Естетичний ідеал більш ефективно буде формуватися завдяки методів інформаційного забезпечення та усвідомлення художньої цінності музичного твору.

2 група методів інформаційно-асоціативного спрямування містить важливі елементи діяльності асоціативного мислення й включає елементи самостійного пошуку. До даної групи відносимо методи образної обробки мистецької інформації, аналіз основних елементів мистецького твору, порівняння різних інтерпретацій, виокремлення асоціативних звязків. Такий метод, як самостійна класифікація знань допоможе знаходити суттєві відомості про особливості різних видів мистецтв, розширить професійний тезаурус майбутнього фахівця.

Рефлексія – як метод аналізуючої сфери самосвідомості, сприятиме розвитку операційних мисленєвих систем.

3 група методів творчо-особистісної взаємодії ґрунтується на креативних аспектах виконання, що показує процес створення інтерперетацію музичного твору та її реалізацію. При взаємодії студента й викладача утворюється певний психологічний зв'язок, що відзеркалює як моменти натхнення, так і планомірну роботу. У цілому дана група методів спрямована на розвиток музично-творчих здібностей. Такі методи, як – слухова взаємодія, внутрішньо слухове корегування, оригінальне відтворення музики, технічні вправи, емпатійне проникнення у інтонаційну виразність, асоціативні порівняння інтонацій, фраз, творів, самостійна робота над музичним твором – мають забезпечити головні аспекти роботи в інструментальному класі, розвинути творчу особистість студента. При цьому, викладач керує процесом навчанням, але робить це без вказівки, шляхом постановки проблеми або самостійного пошуку.

4 група методів інструментально-виконавського вдосконалення розглядається як засіб розитку спеціальних виконавських якостей, а саме – артистизм, технічні здатності й виконавська воля. Добір методів цієї групи визначається спеціальними завданнями й тренінгами, які базуються на проектуванні ситуацій на сцені. Це, насамперед, метод емоційного забезпечення, суть якого полягає у необхідності багаторазового виконання програми в різних умовах, образного засередження. Метод яскравої презентації стає корисним перед самим виконанням, що дозволить вплинути на сприймання слухача, зробити незабутнім виступ. Подолати сценічне хвилювання дозволить метод виконавського стимулювання, який проявляє приховані можливості особистості щодо впевненості у собі, спонукає на подолання труднощів. Цей метод можна застосовувати й у процесі роботи над музичним твором, коли необхідно досягти високого результату виконання.

Спеціальні технічні вправи, які можна назвати – вправи віртуозного виконання, спрямовані на відповідність музично-ігрових рухів характеру музики та швидкість й точність відтворення технічних аспектів музичного твору.

5 група методів професійно-педагогічного адаптування відзеркалює саме спрямованість інструментально-виконавської підготовки на роботу в школі. Методи фрагментарного та ескізного виконання стають характерними для педагогічної роботи. Вербальна інтерпретація допомагає учням проникати у сутність музичного образу, зрозуміти художній зміст музичного твору. Метод поєднання мистецької інформації ґрунтується на уміннях виокремлювати основне у змісті твору й робити синтез мистецького узагальнення. Метод варіативного інтерпретування зорієнтований на особливості дитячого сприймання різними віковими групами, тому стає важливим у досягненні адекватного сприймання музики учнями різних класів. Не менш важливим слід вважати метод позамузичного впливу, який зосереджений на пошуку аналогій в житті та мистецтві, перенесення різних емоційних мистецьких вражень в музичну площину. Тут доцільно використання засобів образотворчого мистецтва, вираження музики у русі, танці. Кольорове зображення певного образу посилить емоційний вплив на учня, закріпить у його пам'яті особливі враження. Уміння комбінувати та поєднувати у навчанні комплекс мистецтв, застосовувати асоціативні та інформативні моменти можна вважати першочерговим моментом роботи вчителя музичного мистецтва.

При розробці нашої організаційно-методичної моделі ми орієнтувалися й на загально дидактичні методи, з акцентом на прийомах, пов'язаних із розумовою діяльністю студентів-музикантів та їхньою художньо-творчою діяльністю, тобто із використанням засвоєних нових художньо-творчих понять, дій, умінь, навичок на практиці. Ці методи були

спрямовані на активізацію мислення, пам'яті, творчої активності та самостійності. Процес удосконалення інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів розгортався під час індивідуальних занять, виконавської концертної практики та творчо-самостійної роботи студентів.

Перейдемо до характеристики виокремлених етапів й системності використання представлених 5 груп методів. Так, на першому, *мотиваційно-інформаційному етапі*, відбувається розвиток інтересу до інструментально-виконавської діяльності, формування потреби до навчання, пошуку інформаційних впливів, усвідомлення навичок позитивного вирішення фахових проблем та засвоєння алгоритму експерименту. Основна мета даного етапу – розвиток мотиваційної сфери студентів, інформаційне забезпечення процесу навчання.

На першому етапі корисним буде метод цільової настанови на успішну роботу, який полягає в тому, що студенти набувають позитивного настрою, зорієнтувавшись у програмних експериментальних вимогах, оцінюють їх, виокремлюють головне. Цінність такого методу полягає в розвитку орієнтації на успішний результат, адекватне сприйняття інформації. У якості провідного, на етапі що розглядається, можна виокремити метод інформаційного забезпечення та усвідомлення художньої цінності творів мистецтва. Він відображає особливості набуття інформації та доцільності її використання у виконавській діяльності, уміння синтезу мистецьких знань. Це безперервний процес, у результаті якого студенти вчаться усвідомлювати художні цінності, розуміти закономірності побудови художнього образу. Експериментальна робота в межах даного етапу будується відповідно пошукових дій, при активній емоційно-позитивній роботі. Насамперед, студент повинен виявити для себе цікаву частину програми, знайти інформацію, яка буде корисна в практичній роботі. Інформація може бути як внутрішньо-предметного, так

і міжпредметного характеру, де важливо встановити взаємозв'язок між усіма частинами мистецької інформації, виявити її асоціативний характер. Ця частина діяльності студента дуже індивідуальна, оскільки рівень володіння мистецькими знаннями в усіх суб'єктів навчання різний.

Усвідомлення художньої цінності творів мистецтва необхідне для того, щоб сформувати естетичні смаки та естетичні ідеали студентів, від цього буде залежити їх орієнтація на високе мистецтво. Успішність даного методу залежить не тільки від рівня підготовленості студента, але й від його мистецького досвіду. Студенти старших курсів краще розбираються в художніх цінностях мистецтва, володіють різноманітними навичками художнього аналізу, можуть гнучко змінювати план пошуку правильного рішення експериментального завдання.

Дієвим вважаємо також метод емоційної реакції на музичні твори, асоціативного сприйняття. Унікальність кожної людини полягає у вираженні емоційної сфери, реактивності потреб і мотивів діяльності. Асоціативне сприйняття проявляється залежно від розвиненості власних здатностей до операційності вражень, здатності поєрєносити їх на різні види виконавської діяльності. Студенти повинні усвідомлювати, що чим активніше вони вчатьса самостійно діяти, тим скоріше з'явиться у них уміння асоціативного сприйняття наданої інформації.

Важливим на цьому етапі є метод стимулювання самоактуалізації. Формування вмінь художньо-творчої самоактуалізації вимагає володіння прийомами самостійної роботи, що допоможе працювати ефективно з мистецькою інформацією, структурувати й переробляти її. Стимуляція самосамоактуалізації вплине на здатність творчого осмислення й самовдосконалення, що складає сутність мистецьких явищ.

На другому, *асоціативно-синтетичному етапі*, доречним стає використання методів образної обробки мистецької інформації, виокремлення асоціативних зв'язків. Основною метою даного етапу стає

розвиток асоціативного мислення студентів. Задіяні методи активізують процес сприйняття і розуміння мистецької інформації, її аналіз та систематизацію, виокремлення асоціативних зв'язків й відношень між ними. Образну обробку інформації може спочатку показати викладач. У процесі роботи в інструментальному класі це може виглядати як створення проблемної ситуації із залученням та пошуком художніх асоціацій. Так, розгляд інтерпретації конкретного музичного твору може проходити з виокремленням аналогій з, наприклад, поетичною творчістю. Створювана викладачем проблема повинна носити певну інформаційну новизну; вирішити цю проблему студенти зобов'язані самостійно. При цьому виокремлення асоціативних зв'язків важливо провести іноді спонтанно, залежно від їх виду та досвіду студента. Така ситуація вирішується, в основному, самостійно, але в певних ситуаціях можлива допомогою викладача. Великий обсяг мистецької інформації має засвоюватись поступово, що підкреслює системний характер процесу навчання.

Одним із головних психологічних бар'єрів у здатності асоціативного поєднання мистецької інформації в межах інструментально - виконавської підготовки – є інерція асоціативного мислення студентів. На нашу думку, використання таких методів, як аналіз основних елементів мистецького твору, порівняння різних інтерпретацій допоможе певною мірою подолати цю проблему. В основі цих методів лежать важливі операційні моменти діяльності асоціативного мислення – аналіз та порівняння різних системних утворень з виокремленням головного й суттєвого, можливе перенесення їх у іншу площину.

Особливості даних методів полягають у тому, що в процесі конкретного виконання музичного твору необхідно використовувати такі запитання :

- які частини музичного твору викликають особливі відчуття?;
- які відчуття мають асоціативний характер ?;

- назвіть асоціації, що виникли у процесі роботи над музичним твором (аналіз і синтез порівнянь)?;

- де необхідно здобувати мистецьку інформацію, як це зробити? (уточнити місце дії);

Для забезпечення цільового використання мистецької інформації, можна давати наступні настанови:

- використовувати відому інформацію, що застосовується в рішенні певної задачі художньо-творчої інтерпретації ;

- зібрати допоміжну інформацію із суміжних видів мистецтв;

- використовувати художній досвід інших студентів;

- перетворювати інформацію з урахуванням специфіки задачі художньо-творчої інтерпретації;

- позбутися другорядної інформації;

- перевірити достовірність, точність, надійність інформації;

- використовувати принципово нову інформацію.

На даному етапі доцільно реалізувати метод рефлексії, який передбачає самоаналіз, оцінку своїх досягнень, результатів розумової та емоційної активності в процесі зіставлення вже отриманих знань і вмінь із новими асоціаціями, здатностями емоційного співпереживання художніх образів музичних творів.

Саме внаслідок рефлексивного відображення й осмислення художньо-творчої діяльності стає можливою активність студента в процесі художньо-творчої діяльності, а також ефективність роботи мислення, контролюючої слухової сфери. З огляду на це, метод рефлексії сприяє високій якості, ефективності й інтенсивності роботи асоціативного мислення. Його діяльність є основою розвитку умінь асоціативного поєднання мистецької інформації майбутніх учителів в процесі інструментально-виконавської підготовки.

На третьому, *творчо-креативному етапі* – ключовою метою стає розвиток творчих якостей студентів у синтезі з фахово-педагогічним напрямком процесу навчання. Тут домінантним виявляється метод яскравої презентації, який побудований на основі розвитку оригінального стилю виконання. Такий підхід ґрунтується на проблемних засобах навчання й передбачає пошук власних віаріантів інтерпретацій, розгляд різних точок зору на виконання, дозволяючи розвинути креативні якості майбутніх учителів.

Метод базується на закономірностях й варіативності яскравій діяльності творчого мислення, де поєднується: неординарне та відносно звичайне, аналіз і синтез, логічне й інтуїтивне, статичне та динамічне, в результаті чого відбувається створення нового, яке уособлює оригінальний виконавський стиль, або створення нового звучання, технічного прийому тощо. Безсумнівним достоїнством цього методу є те, що він дозволяє розвивати артистизм, креативність виконання, знаходити оригінальні, часом дуже несподівані рішення у межах різних типів творчих завдань. Саме останні є тим інструментом, який забезпечує проблемність навчання. Творчі завдання передбачають цілісний процес виконавської діяльності й поділені нами на такі типи: 1 – сприймання й усвідомлення (розбір твору), 2 – проникнення в образну сферу на основі внутрішньо-слухових уявлень, асоціативних зв'язків (створення інтерпретації), 3 – розгортання в часовому просторі художнього технічного втілення (реалізація у виконанні), 4 – слуховий самоконтроль гри, встановлення результатів виконавської діяльності (оцінка та самооцінка виконання).

На даному етапі дієвим є також метод виконавського стимулювання. Він активізує процес навчання, який перетворюється на становлення продуктивності особистості. Це означає, що майбутній учитель музичного мистецтва відчуває себе в якості діючої сили; він усвідомлює значущість

своєї роботи. Метод віртуозного виконання забезпечує технічну досконалість гри, в основу якого покладено технічні вправи, наприклад, етюди на окремі види техніки. Такого навчального матеріалу існує доостатньо, можемо додати до нього спеціальний розподіл навантаження за довільним чергуванням різних видів техніки. Важливими на данному етапі стають методи педагогічного впливу, їх поєднання з суто виконавськими прийомами. Методи фрагментарного та ескізного виконання і вербальна інтерпретація спрямовані на вдосконалення здатності студентів адаптуватися до педагогічної діяльності, допомагають аналізувати, корегувати й удосконалювати власну педагогічну спрямованість, реалізують готовність до роботи в школі, що детермінується прагненням студента до асоціативних поєднань у творчій роботі, вироблення власного стилю професійної діяльності. Методи позамузичного впливу передбачають застосування особливостей інших видів мистецтв. Таким чином здійснюється інтеграція вражень, асоціативність думок, й, головне, рививається можливість синтезу мистецтв в контексті інструментально-виконавської підготовки. Слід зазначити, що в межах даного етапу необхідним стає використання метода рефлексії як такого, що забезпечує оцінну реакцію студента, що складає важливий елемент креативних характеристик.

Поступове просування в бік позитивної динаміки набуття умінь асоціативного характеру зумовлює становлення мисленевих, комунікативних і мотиваційних складових удосконалення художньо-творчої діяльності, змінюються рівень асоціативних поєднань на основі інтеграції мистецької інформації. Це є показником удосконалення інструментально-виконавської підготовки студентів вищих закладів освіти на основі асоціативного поєднання мистецької інформації.

Перераховані вище етапи й методи можуть працювати у межах як традиційної системи, так і в методиках креативного типу організації

навчальних занять . Співвідношення розроблених нами етапів й методів представлено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Співвідношення етапів та методів удосконалення інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на основі асоціативного поєднання мистецької інформації.

№	Етапи	Методи
1	Мотиваційно-інформаційний	1. цільової настанови на успішну роботу, 2. інформаційного забезпечення та усвідомлення художньої цінності творів мистецтва . 3. емоційної реакції на музичні твори , асоціативного сприйняття. 4. стимулювання самоактуалізації
2	Асоціативно-синтетичний	1. образної обробки мистецької інформації, 2. виокремлення асоціативних зв'язків. 3. аналіз основних елементів мистецького твору, 4. порівняння різних інтерпретацій 5. рефлексія
3	Творчо-креативний	1. яскравої презентації, 2. виконавського стимулювання 3. віртуозного виконання 4. фрагментарного та ескізного виконання 5. вербальна інтерпретація 6. позамузичного впливу 7. рефлексія

У нашому дослідженні головними формами навчання були індивідуальні заняття, заняття у вигляді проблемних бесід, відео заняття, спеціальний виконавський тренінг, самостійна робота студентів. Домінуючою формою організації занять у виконавських класах є індивідуальні заняття, як дієва форма інструментального навчання.

Насамперед, особливості індивідуальних занять стосуються характеру й обсягу початкової й мистецької інформації, яку вони несуть. Звідси й основна задача індивідуальних занять – розвиток виконавської майстерності, що здійснюється на основі індивідуального підходу із врахуванням особливостей кожного студента. Індивідуальні заняття допомагають майбутнім учителям освоїти музичний твір у повному обсязі, зрозуміти особливості інтерпретації, технічного втілення. Змістовні індивідуальні заняття сприяють розвитку творчого, асоціативного мислення студентів, покращують виконавську майстерність, сприяють особистісному творчому удосконаленню.

Однією з нетрадиційних форм проведення індивідуальних занять є проблемна бесіда, яка може починатися з питань стосовно пошуку мистецької інформації, залучення знань з інших профільних дисциплін. Тобто, проблемну бесіду треба будувати таким чином, щоб матеріал знаходився самостійно й подавався у формі навчальної проблеми. Для таких занять відбираються найважливіші теми, які складають основні моменти інтерпретації, наприклад, з'ясування художнього образу, асоціативні порівняння, добір виконавських прийомів, пошуки звучання тощо.

Формою навчальної роботи, яка стала найбільш актуальною в наш час, є відео заняття, що стали незамінними в умовах пандемії та воєнного стану. Відео заняття дозволяють безперервно проводити навчальний процес, забезпечують передачу потрібної інформації. Застосування комп'ютера уможлиблює мобільність праці, швидке знаходження будь-яких відомостей. Також, за допомогою сучасних технологій навчальні заняття можна проводити в різних куточках планети, що сприяє, крім професійного зростання, й міжособистісному спілкуванню. Важливо, що у межах відео занять забезпечується інформаційний підхід,

створюююиься умови для становлення розширеного досвіду, безперервного навчання в екстримальних умовах.

Спеціальний виконавський тренінг (англ.training) – це запланований процес навчання, як системи підготовки особистості з метою пристосування її до підвищених вимог у інструментально-виконавських класах, або складних умов, наприклад, концертного виступу.

Для нашого дослідження важливим є розуміння спеціального виконавського тренінгу як повторюваного запланованого процесу, призначеного надати мистецьку інформацію у короткий термін, удосконалити виконавську майстерність, поповнити знання художньо-творчого характеру. Спеціальний виконавський тренінг може застосовуватися перед концертним виступом, де основним стає психологічні настанови, зосередженість на образній сфері виконання. Під час проведення спеціального виконавського тренінгу достатньо часу приділяється рефлексії, оскільки така здатність вчить аналізувати й використовувати отриманий досвід. Усе це в сукупності дозволяє особистості студента активізувати власні можливості синтезувати мистецькі знання, удосконалити виконавські вміння.

Ефективною формою навчання, в межах нашого дослідження, стала самостійна робота студентів над музичним твором. Вона у найбільшій мірі забезпечує сталість мистецьких знань, закріплення умінь, навичок, пошук необхідних виконавських прийомів. Самостійна робота над музичним твором активізує усі мисленеві процеси, стимулює здібності, розвиває творчі якості. Здобуття потрібної інформації проходить інтенсивно й приводить до утворення певних асоціацій, через аналіз та порівняння у різних сферах мистецтва.

Таким чином, розроблена нами організаційно-методична модель дозволяє розв'язати концептуальні завдання дослідження, включає певні функції, спеціальні етапи, відповідні методи та форми роботи. Дана

модель є основою методичного забезпечення процесу інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

- У розділі подано обґрунтування методичного забезпечення інструментально-виконавської підготовки студентів ЗВО музично-педагогічного профілю на основі асоціативного поєднання мистецької інформації. Представлене методичне забезпечення базується на таких принципах: суб'єктної взаємодії, інформаційної відкритості та доступності, креативності, цілісності та структурності, системності та послідовності.

- Провідними підходами організації інструментально-виконавської підготовки студентів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації визначено наступні: інтегративний, поліхудожній, особистісно-орієнтований. Інтегративний підхід розуміється як не просто поєднання окремих частин, а їх взаєпроникнення, їх синтез на основі одного цілого. Тобто, інтеграція у навчанні забезпечує можливість створення взаємозв'язків між навчальними дисциплінами; розкриває вагомість міжпредметних зв'язків у системі освіти; визначає необхідність інтеграції навчальних дисциплін для отримання цілісних знань. Використання міжпредметних зв'язків стає особливістю інтеграції в навчанні, під яким розуміють систему відношень між знаннями, уміннями та навичками, які формуються в результаті послідовного відображення в засобах, методах і змісті навчальних дисциплін тих об'єктивних зв'язків, що наявні в реальному світі. Поліхудожній підхід виражає єдність видів мистецтва, взаємозв'язок між ними. Наявність художнього

образу передбачає його різні видозміни, залежно від специфіки кожного з мистецтв. Однак, характерні риси, такі як: художнє узагальнення, виразність, висока емоційна наповненість залишаються незмінними. Сутністю особистісного підходу є послідовне ставлення викладача до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку. Здійснити особистісно-орієнтований підхід може лише педагог, який є сам неординарною особистістю, вміє бачити креативні якості у вихованця, розуміти його і будувати з ним діалог на основі обміну моральними, емоційними і соціальними цінностями.

- У розділі доведено, що ефективність інструментально-виконавської підготовки студентів вищих навчальних закладів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації залежить від таких педагогічних умов: створення ситуацій успіху з налаштуванням на активне сприйняття й усвідомлення музичного твору; впровадження проблемних педагогічних ситуацій у навчальний процес, спрямованих на розвиток асоціативного мислення; моделювання середовища комп'ютеризації навчання на основі здобуття мистецької інформації; організація розширення сфери самостійної роботи студентів; забезпечення інтеграції мистецьких знань.

– У розділі розроблено організаційно-методичну модель інструментально-виконавської підготовки студентів ЗВО музично-педагогічного профілю на основі асоціативного поєднання мистецької інформації. до якої входять певні функції:

- розвивальна, що визначає покращення духовних сил і здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва, які дозволяють особистісне самовдосконалення, підвищення виконавського рівня студента;

- регулятивна, яка дозволяє спрямовувати виконавську діяльність у необхідне русло, забезпечує високу мотивацію навчання.

- організаційна, тобто забезпечення керованості освітнього процесу на сприйняття та обробку мистецької інформації в межах виконавської

діяльності, включення студентів у роботу над музичним твором, розвиток умінь самоорганізації, концентрацію зусиль на досягнення мети;

- інформативна, що сприяє пошуку та засвоєнню необхідної інформації; розкриває готовність студента до аналізу й порівнянь різних мистецьких асоціацій, їх застосування в межах виконання музичних творів;

- креативна – створення оригінальної трактовки музичного твору на основі синтезу мистецької інформації, уміння поєднувати власні враження засобом творчого пошуку образної сфери, добір виконавських прийомів тощо;

- асоціативна, яка відзеркалює процес створення асоціацій, мистецьких вражень, їх поєднання та втілення в процес інтерпретації музичного твору, добір необхідної інформації, її виокремлення та взаємодія;

- методична, яка презентує конкретні шляхи досягнення мети, сприяє організації позитивної взаємодії всіх суб'єктів навчання й виховання, а також реалізації методичного забезпечення процесу удосконалення інструментально-виконавської підготовки студентів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації.

- Розроблена методична модель також включає три послідовні етапи:

- інформаційно-мотиваційний – надання необхідної інформації, її аналіз та узагальнення, усвідомлення майбутніми учителями музичного мистецтва фахової цінності вмінь художньо-творчої інтерпретації, спрямованість на зацікавленість в роботі, надання програмних вимог;

- асоціативно-синтетичний – розвиток асоціативної сфери майбутніх учителів музичного мистецтва, спрямованої на продуктивну роботу асоціативного мислення, залучення в цей процес асоціативних вражень, зв'язків, збагачення досвіду мистецьких явищ, їх поєднання в межах виконавської діяльності щодо способів використання на синтетичному рівні узагальнень;

- творчо-креативний – розвиток творчих елементів виконавської, педагогічної роботи, активізація креативних здібностей, оцінних структур фахової самосвідомості (рефлексивна складова), закріплення нових способів художньо-творчої інтерпретації на основі асоціативних зв'язків, інформаційна, професійна досвіченість у поєднанні з виконавською, педагогічною спрямованістю процесу навчання, творчим пошуком.

- До складу моделі входять п'ять основних груп методів: 1 група – мотиваційно-ціннісної орієнтації, 2 група – інформаційно-асоціативного спрямування, 3 група – творчо-особистісної взаємодії, 4 група – інструментально-виконавського вдосконалення, 5 група – професійно-педагогічного адаптування.

1 група методів, які отримали назву мотиваційно-ціннісної орієнтації спираються на керований процес, що передбачає заохочення до виконавської діяльності, стимулювання самоактуалізації, що виражається у самостійному доборі оптимальних форм роботи, навчальної програми, сприятимуть розвитку переконань, художніх смаків та ідеалів студентів. 2 група методів інформаційно-асоціативного спрямування містить важливі елементи діяльності асоціативного мислення й включає елементи самостійного пошуку. До даної групи відносимо методи образної обробки мистецької інформації, аналіз основних елементів мистецького твору, порівняння різних інтерпретацій, виокремлення асоціативних зв'язків, самостійна класифікація знань, рефлексія - як метод аналізуючої сфери самосвідомості, сприятиме розвитку операційних мисленевих систем. 3 група методів творчо-особистісної взаємодії ґрунтується на креативних аспектах виконання, що показує процес створення інтерпретації музичного твору та її реалізацію. Такі методи, як слухова взаємодія, внутрішньо-слухове корегування, оригінальне відтворення музики, технічні вправи, емпатійне проникнення у

інтонаційну виразність, асоціативні порівняння інтонацій, фраз, творів, самостійна робота над музичним твором - мають забезпечити головні аспекти роботи в інструментальному класі, розвинути творчу особистість студента. 4 група методів інструментально-виконавського вдосконалення розглядається як засіб розитку спеціальних виконавських якостей, а саме: артистизм, технічні здатності й виконавська воля. Це, насмперед метод емоційного забезпечення, суть якого полягає у необхідності багаторазового виконання програми в різних умовах, образного засередження. Метод яскравої презентації стає користним перед самим виконанням, що дозволить вплинути на емоційну сферу слухача, зробити незабутнім виступ. 5 група методів професійно-педагогічного адаптування відзеркалює саме спрямованість інструментально-виконавської підготовки на роботу в школі. Методи фрагментарного та ескізного виконання стають характерними для педагогічної роботи. Вербальна інтерпретація допомагає учням проникати у сутність музичного образу, зрозуміти художній зміст. Метод поєднання мистецької інформації ґрунтується на уміннях виокремлювати основне у змісті художнього образу та робити синтез мистецького узагальнення.

- Кожна з груп методів має відповідність застосування в межах представлених етапів. .

- Головними формами навчання в межах організаційно-методичної моделі полі визначено: індивідуальні заняття, проблемні бесіди, відео заняття, спеціальний виконавський тренінг, самостійна робота студентів над музичним твором. . .

- Отже, у розділі обґрунтовано методичне забезпечення інструментально-виконавської підготовки студентів факультетів мистецтв, що надає уявлення про наукові підходи, принципи, педагогічні умови, функції, етапи, форми та методи удосконалення інструментально-

виконавської підготовки майбутніх учителів музики на основі асоціативного поєднання мистецткої інформації.

Матеріали розділу знайшли відбиття в таких публікаціях автора: [40], [41] .

Список використаних джерел до розділу II

1. Авдієвський А. Т. (2001). Мистецька освіта в системі формування педагога ХХІ століття. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія та методика мистецької освіти. К.: НПУ. С. 57-65.
2. Андрущенко В. П. (2004). Педагогічна освіта в Україні: болонські виклики і напрями модернізації. Практична філософія. № 1. С.124-129
3. Алексюк А.М. (1998). Педагогіка вищої освіти України: Історія.Теорія. К.: Либідь. 558с.
4. Балл Г.О. Концепція самоактуалізації особистості в гуманістичній психології (1993). Київ-Донецьк: Світязь. 32с.
5. Балл Г.О. (2000). Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу. Професійна освіта: педагогіка і психологія. Вип. 2. К.: Ченстохов.С.217-232.
6. Бех І.Д.(1998). Особистісно зорієнтоване виховання: [наук.-метод. посіб.]. К.:ІЗІМН.204с
7. Бех І. Д. (2009). Психологічні джерела виховної майстерності : [навч. посіб.]. К.: Академвидав. 248с.
- 8.Бондар В.І. (1996). Дидактика: ефективні технології навчання студентів. К.: Вересень. 129с.
9. Букач М.М. (1999).Формування педагогічної культури вчителя музики засобами спеціальних практик. Логос. 196с.
10. Бутенко Н.Ю.(2004). Комунікативні процеси у навчанні: [підручник]. К.:КНЕУ. 175с.
11. Богданова І. М. (2000). Педагогічна інноватика: [навч.посіб.] Одеса : ТЕС. 148 с.
12. Бойко, А. М. (2013). Від теорії до практики: критеріальні ознаки, відбір і поетапний процес упровадження педагогічних інновацій. Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка. 254с.

13. Бондаренко Н. Б. (1998). Деякі аспекти проблеми формування мотивів навчання. Нова парадигма. Вип. 9. К.: Освіта. С. 124-129.
14. Братко М. В. (2015). Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. Наукові записки МДПУ. Вип.135. С. 67–72.
15. Ващенко Л. М. (2005). Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : монографія. Київ : Тираж. 380 с..
16. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) . (2007).Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ - Ірпінь : Перун. 1736 с.
17. Вознюк О. В. (2015). Синергетична парадигма креативної педагогіки. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова. С. 3-22.
18. Войлошникова В. Е., Величко А. О. (2010). Управління формуванням власного поведінкового ресурсу під час навчання спеціальності. Вісник ДонНУЕТ. Серія: Гуманітарні науки. Вип.2(46). С. 151-156.
19. Вітвицька С.С. (2003). Основи педагогіки вищої школи: [методичний посіб.]. Житомир: ЖДПУ.232с.
20. Волинка Г.І. (1986). Матеріалістична діалектика і суспільне життя. К.: Політвидав України.157с.
- 21.Глазунова І.К. (2020). До питання інтерпретації творів Ф.Шопена в роботі майбутнього вчителя музичного мистецтва. Науковий вісник. Серія:Педагогічні науки. Вип.№ 1 (68). Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського. С.47-51.
22. Глазунова І.К. (2022). Проблеми фахової підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва в сучасних умовах. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Випуск 28. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, С.15-22.
23. Гончаренко С.У. (1997). Український педагогічний словник. К.: Либідь. 374с.

- 24.Гузій. Н. В. (2010). Проблема професіогенезу фахівця в ракурсі сучасних теорій професіоналізації. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики. Вип. 11 (21). С. 3-6.
- 25.Гук. І. П. (2015). Теоретичні аспекти самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Вип. 9 (53). С. 216–223.
- 26.Денисенко, А. О. (2008). Організація моніторингу виховної системи вищих педагогічних навчальних закладів (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Харків.
- 27.Євдокимова, Н. О. (2009). Професійно-психологічний тренінг як технологія становлення професіонала. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць. Екологічна психологія. Т. 7. Ч. 1. С. 125–128.
- 28.Єременко О.В.(2006). Індивідуалізація навчання як засіб удосконалення музично-фахової підготовки магістрів. Наукові записки ТДПУ імені Володимира Гнатюка. Серія Педагогіка. Тернопіль:ТДПУ. С.42-50.
29. Єременко О.В.(2008). Музично-педагогічні орієнтири професійної підготовки магістрів з позицій ціннісного підходу. Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. праць. Вип.35. К.: ЦентрКНМУ. С.76-80.
- 30.Зимівець Н. (2014). Освітній тренінг як інтерактивна технологія діяльності корекційного педагога. Імідж сучасного педагога. Вип. 4. С. 26-30.
31. Зязюн Л. І. (2008). Теоретичні засади розвитку та саморозвитку особистості в освітній системі Франції (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01). К.: Вища освіта України. 41с.
32. Кабусь, Н. Д. Дослідження проблеми формування установки на професійно-творчий саморозвиток студентів. Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Pipo/2012_36/12kndfst.pdf

33. Карташова Ж. Ю. (2009). Психолого-педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів засобами сучасної фортепіанної музики. Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома. Вип. 6. Ч. 1. С. 291–300.
33. Керженцев П. М. (1993). Принципи організації. Наука управляти: з історії менеджменту. Хрестоматія. К.: Либідь. С. 265-292.
34. Капська А.Й. (1997). Педагогіка живого слова: [навч.-метод. посіб.]. К.: ІЗМН. 140с.
35. Кожевникова А. В. (2004). Суб'єкт-суб'єктне управління як ефективна гуманістично-орієнтована технологія навчання та виховання здобувачів вищої освіти. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. С. 15-19.
36. Козир А. В. (2008). Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія та методика мистецької освіти К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. С.34-45.
37. Козловська І.М. (1999). Філософсько-методологічні аспекти інтеграції знань у змісті сучасної освіти. Педагогіка і психологія професійної освіти. Вип.4. К.: Вища освіта України. С.73-79.
38. Костюк, Г. С. (1989). Загальна характеристика онтогенезу людської психіки. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Радянська школа. С. 70-98.
39. Кремень, В. (2013). Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез. Теорія і практика управління соціальними системами. Вип. 3. С. 3-19.

40. Лю Шуай, Глазунова І.К. (2022). Етнокультурний контекст інструментальної підготовки студентів факультетів мистецтв. Колективна монографія Трансдисциплінарний вимір мистецької освіти за заг. ред. проф. А.В. Козир. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. С.239-264.
41. Liu Shuai. (2023). INSTRUMENTAL AND PERFORMING TRAINING OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES BASED ON ASSOCIATIVE COMBINATION OF ARTISTIC INFORMATION. Innovative Solutions In Modern Science № 2(57). P.P.103-119.
42. Любивий Я. В. (2016). Соціальна рефлексія як механізм самоорганізації соціальних мереж. Мультиверсум. Філософський альманах, 1–2 (149–150), 3-24.
43. Малихін О. В. (2009). Теоретико-методологічні засади організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09). Харків: Вища освіта. 41с.
44. Малихін О. В. (2008). Система умінь самоорганізації і самоконтролю учбової діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів та її функціонування у процесі організації і здійснення самостійної навчальної діяльності. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Вип. 9 (19). С. 122-128.
46. Масол Л. М. (2004). Концепція загальної мистецької освіти. Мистецтво та освіта. Вип.1. С.2-5.
47. Матюх Т. М. (2015). Емпатія як умова людської творчості. Антропологічні виміри філософських досліджень. Вип. 7. С. 17-27.
48. Мировська Ю. (2013). Створення творчого середовища як умова мотивації до формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії. Проблеми підготовки сучасного вчителя:

збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Вип. 8. Частина 1. С. 214–220.

49. Нестеренко Г. О. (2007). Українська політична нація: самоорганізаційні засади становлення. Київ: НПУ М. П. Драгоманова. 21с.

51. Ніколаї, Г. Ю. (2013). Методологічні пошуки у сфері мистецької освіти. Актуальні питання мистецької освіти та виховання. Вип. 1 (1). С. 3–17.

52. Олексюк О. М. (1996). Формування духовного потенціалу студентської молоді : [монографія]. Київ : КДІК. 253 с.

53. Падалка Г. М. (2008). Педагогіка мистецтва: (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К.: Освіта України. 274с.

54. Падалка Г.М. (1982). Учитель, музика, діти. К.: Музична Україна. 144с.

55. Педагогічний словник. За ред.. М.Д. Ярмаченка.(2001). К.: Педагогічна думка. 536с.

56. Ростовський О. Я. (2001). Професійна підготовка майбутніх учителів музики: проблеми і перспективи. Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. № 2 С. 15–22.

57. Радул В.В.(1995). Соціальна зрілість молодого учителя. К.: Вища школа. 150с.

58. Рудницька О. П. (1998). Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. Київ : ІЗМН. 248 с.

59. Ростовський О.Я.(1997). Педагогіка музичного сприймання: [навч.-метод. посіб.]. К.: ІЗНН. 248с.

60. Тамаркіна, О. Л. (2011). Дидактичні умови розвитку самостійності студентів вищого навчального закладу (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09). К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. 21с.

61. Танько Т.П. (2003). Музично-педагогічна компетентність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу: [монографія]. Харків: Нове слово. 248с.

62. Троцько Г.В. (1995). Педагогічна майстерність. Харків: ХДУ. 117с.
63. Філософські абрисы сучасної освіти (2006). І. Предборська, Г. Вишенська, В. Гайденко, Г. Гамрецька та ін. (авт. кол.). Суми: ВТД Університетська книга. 256с.
64. Філософський словник (1989). За ред. В. І. Шинкарука. К.: Голов. Ред. УРЕ. 198с.
65. Цюряк, І. О. (2010). Методика застосування особистісно орієнтованих технологій навчання в процесі диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). К.: Вища освіта України. 256с.
66. Цокур Р.М. (2004). Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.. 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти. Одеса: ОДП. 21с.
67. Шевнюк О.Л. (2003). Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: [монографія]. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. 232с.
68. Шульгіна В. Д. (2005). Українська музична педагогіка : підручник. К. : ДАКККіМ. 272 с.
69. Шумка А. (2014). Ситуативний метод та використання автентичного відео у навчанні іноземної мови. *Studia methodologica* V. 36. P. 99-105.
70. Щолокова О.П. (2009). Методика викладання СХК. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова . 286 с.
71. Douglas C. A., Morley W. H. (2011). *Executive Coaching: An Annotated Bibliography*. Greensboro North Carolina: Center for Creative Leadership. 256p.
72. Chakravarthy, Pradeep. (2011). The Difference Between Coaching And Mentoring. *Forbes* (20 December 2011).
73. Kelso J. A. S. (1995). *Dynamic Patterns. The Self-Organization of Brain and Behavior*. Cambridge (Mass.).

74.Maturana, H. (1975). Autopoiesis. Autopoiesis: A theory of living organization. International Journal of Man-Machine Studies. V. 7.P. 313 - 332.

from:http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf

75.Renton, Jane. (2009). Coaching and Mentoring: What They Are and How to Make the Most of Them. New York: Bloomberg Press.

РОЗДІЛ III. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ НА ОСНОВІ АСОЦІАТИВНОГО ПОЄДНАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ІНФОРМАЦІЇ

3.1. Сучасний стан інструментально-виконавської підготовленості студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації.

Зроблені у першому і другому розділах теоретичні припущення і висновки дали підстави для проведення діагностувального експерименту з виявлення рівня підготовленості студентів педагогічних університетів до інструментально-виконавської діяльності. Дослідно-експериментальна робота здійснювалась в умовах природного перебігу навчального процесу на факультетах мистецтв вищих педагогічних навчальних закладів згідно з метою та завданнями дослідження. Експериментальною базою дослідження стали факультет мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Сьогодні УДУ імені Михайла Драгоманова),

З метою вивчення стану підготовленості студентів педагогічних вузів до інструментально-виконавської діяльності протягом 2020-2023 навчальних років було проведено констатувальний та формувальний експеримент. Констатувальна частина здійснювалась за наступними напрямками:

- з'ясування ролі асоціативного поєднання мистецької інформації в підвищенні якості інструментально-виконавської підготовленості студентів педагогічних університетів.
- на підставі розроблених критеріїв і показників визначити рівень підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності;

- визначення методів діагностики підготовленості студентів педагогічних університетів до інструментально-виконавської діяльності.

Мета дослідно-експериментальної роботи полягала в оцінці ефективності шляхів і методів асоціативного поєднання мистецької інформації в процесі інструментально-виконавської підготовки та їх впливу на рівень підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності. Від ступеня ефективності асоціативного поєднання мистецької інформації багато в чому залежить якість інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів.

Для виявлення методологічного базису асоціативного поєднання мистецької інформації в процесі інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів було враховано:

- сутність асоціативного поєднання мистецької інформації;
- ступінь впровадження асоціативного поєднання мистецької інформації в процес інструментально-виконавської підготовки студентів;
- характер мистецьких уподобань респондентів;
- дієвість прояву асоціативного поєднання мистецької інформації та результативність інструментально-виконавської підготовки студентів.

У процесі дослідницько-експериментальної роботи для діагностики стану підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності було використано наступні методи: анкетування, опитування, тестування, педагогічне спостереження, дослідницькі бесіди, інтерв'ю, завдання на поєднання мистецької інформації, порівняння, ранжування, аналіз програм навчальних дисциплін та навчальних планів, математична статистика. Використання цих методів дало можливість також з'ясувати рівень асоціативних можливостей студентів з метою застосування в інструментально-виконавській та навчальній діяльності.

Відповідно до наукових вимог констатувальна частина дослідження була підпорядкована таким принципам: цілісності, структурності, систематичності і послідовності. Мета констатувального етапу дослідження полягала у вивченні існуючого стану підготовленості студентів педагогічних університетів до інструментально-виконавської діяльності. Це зумовило діагностування поглядів викладачів і студентів на проблему асоціативного поєднання мистецької інформації в процесі інструментально-виконавської підготовки, а також діагностування компонентів підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності. У відповідності з поставленими завданнями констатувальний експеримент здійснювався в процесі індивідуальних та групових занять, на екзаменах та заліках.

В констатуючому етапі експеримента взяли участь студенти та викладачі НПУ імені М.П. Драгоманова та університетів Китаю. Загальна кількість респондентів становила 310 осіб.

У першому розділі в структурі інструментально-виконавської підготовленості було виокремлено такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, компетентісно-знаннєвий, творчо-виконавський. Це дало можливість з достатньою повнотою з'ясувати сутність і зміст досліджуваного явища. Відповідно до кожного компоненту було розроблено критерії і показники, що дозволило визначити ступінь сформованості кожного. Зазначимо, що в науковій літературі критерієм вважають: в словнику української мови «критерій» (від грець criterion – засіб для судження) визначається «ознакою, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація, мірило оцінки» [51, с. 481]. Важливим для нас є твердження О. Рудницької, яка вважає, що критерії дають можливість вивчити педагогічний процес в динаміці, зосереджуючи увагу на окремих недоліках, окреслюючи, при цьому, своєрідну схему подальшої роботи [50, с. 280]. Також потрібно зважати на ті критеріальні

ознаки, за якими «можна схарактеризувати якість освітніх досягнень студента на будь-якому етапі навчання» [62, с.111]. Враховуючи ці твердження нами було виокремлено наступні критерії: міра особистісної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва на успішну інструментально-виконавську діяльність; рівень фахової компетентності студентів ЗВО музично-педагогічного профілю та ступінь креативності майбутніх учителів музичного мистецтва щодо практичного використання набутих у процесі інструментально-виконавської підготовки на основі асоціативного поєднання мистецької інформації знань, умінь і навичок. Вони дають можливість достатньо повно з'ясувати рівень підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності. Відповідно кожен компонент повинен мати свій критерій, за допомогою якого з'ясовується його сформованість.

Перший критерій (мотиваційний) з'ясовує: міру мотивації до інструментально-виконавської діяльності; міру здатності застосовувати асоціативне поєднання мистецької інформації в процесі інструментально-виконавської діяльності; міру здатності визначати цінність музичних творів та мистецьких явищ. Показниками цієї групи критеріїв є: вияв інтересу до інструментально-виконавської діяльності, активність у здобутті мистецької інформації, вміння визначати цінності мистецьких творів та самостійно їх опрацьовувати.

Другий критерій (компетентнісний) з'ясовує рівень: музично-теоретичних знань, володіння виконавськими вміннями і навичками, умінь здобувати мистецьку інформацію. Цим критеріям відповідають такі показники: здатність до систематизації та узагальнення знань, здатність використовувати в навчальній і практичній діяльності виконавські вміння і навички, знання педагогічного репертуару та досвіду його використання/

Третій критерій (творчий) з'ясовує ступінь: спрямованості на творчість в інструментально-виконавській та педагогічній діяльності;

зацікавленості у виборі художніх засобів виразності для створення виконавської і вербальної інтерпретацій; самостійність і нестандартність використання асоціативних зв'язків у виконавській діяльності. Головними показниками цієї групи критеріїв є: здатність виявляти асоціативні зв'язки між творами різних видів мистецтв; творче опрацювання теоретичного та музичного матеріалу, прагнення до сценічного втілення художньо-образного змісту твору. Співвідношення критеріїв та показників сформованості підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності представлено на таблиці 3.1.

КРИТЕРІЙ	ПОКАЗНИКИ
<p>Міра особистісної мотивації майбутніх виконавців музичного мистецтва на успішну інструментально-виконавську діяльність.</p> <p>З'ясовує міру:</p> <ul style="list-style-type: none"> -мотивації до інструментально-виконавської діяльності; -зацікавленості застосовувати асоціативне поєднання мистецької інформації в процесі інструментально-виконавської діяльності; -здатності визначати цінність музичних творів та мистецьких явищ. 	<ul style="list-style-type: none"> -вияв інтересу до інструментально-виконавської діяльності; - активність у здобутті мистецької інформації; -вміння визначати цінність мистецьких творів та самостійно інтерпретувати та застосовувати.
<p>Рівень фахової компетентності.</p> <p>З'ясовує рівень:</p> <ul style="list-style-type: none"> -музично-теоретичних знань; -володіння виконавськими технічними вміннями і навичками; -уміння здобувати мистецьку інформацію. 	<ul style="list-style-type: none"> -здатність до систематизації та узагальнення знань; -здатність використовувати теоретичну та практичну інформацію в діяльності виконавські вміння та навички; -знання педагогічного репертуару та уміння відслідковувати його використання.
<p>Ступінь креативності.</p> <p>З'ясовує ступінь:</p>	<ul style="list-style-type: none"> -здатність виявляти асоціативні зв'язки між творами різних

-спрямованості на творчість в інструментально-виконавській та педагогічній діяльності; -зацікавленості у виборі художніх засобів виразності для створення виконавської і вербальної інтерпретацій; -самостійності і нестандартності у використанні асоціативних зв'язків у виконавській діяльності.	видів мистецтв; -творче опрацювання теоретичного та практичного матеріалу; -прагнення до сценічного втілення художньо-образного змісту твору.
---	---

Таблиця 3.1

Констатувальний експеримент ми розпочали із з'ясування питання стосовно доцільності впровадження асоціативного поєднання мистецької інформації в процес інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних вузів. Стимулом для дослідження цього питання стало опитування випускників мистецьких факультетів які працюють у загальноосвітніх школах та школах мистецтв (всього 48 чоловік). Для цього були розроблені анкети, до яких входило декілька запитань (додаток А).

Аналіз отриманих відповідей засвідчив, що переважна кількість опитаних вважає за необхідне використовувати асоціативне поєднання мистецької інформації у вузі (36%), у загальноосвітній школі (68%), у школі мистецтв (56%). Такий результат пояснювався тим, що більшість вважає, що на заняттях з інструментально-виконавської підготовки необхідно займатись розвитком технічних умінь і навичок, працювати над текстом, фразуванням, інтонацією, педаллю. У загальноосвітніх школах та школах мистецького спрямування, зазначили респонденти, застосування асоціативного поєднання мистецької інформації слід здійснювати доволі часто, буквально при розгляді будь-якої теми. Це допоможе глибше зрозуміти художньо-образний зміст твору та ознайомитись з різними видами мистецтва.

Відповіді, на наступне запитання «Що на ваш погляд означає асоціативне поєднання мистецької інформації?» були різними. Невелика кількість респондентів не змогла дати пристойну відповідь (9 %), деякі не розуміли, чим «асоціативне поєднання мистецької інформації» відрізняється від «взаємодії мистецтв» - таких респондентів було (18%). Значна кількість опитаних робить акцент на психологічному розумінні тлумаченні асоціацій (36%), інша 28% - на інформаційному контексті. Опитані одностайні в тому, що повинні бути задіяні різні види мистецтва. Це зрозуміло, адже взаємодія мистецтв давно використовується в практиці навчання музики в українських мистецьких закладах освіти.

Наступне запитання «Як часто ви в своїй роботі використовуєте прийом асоціативного поєднання мистецької інформації?» зумовило такі відповіді: доволі часто 39%, за потребою 31%, іноді 23%, дуже рідко 7%, зовсім не використовую 4%. Такий результат є свідченням того, що для більшості опитаних асоціативне поєднання мистецької інформації є необхідною складовою музичних занять. Інші (приблизно 34%) не використовують цей прийом тому, що не розуміють його сутності або не володіють навичками його використання. Що стосується запитання «Чи використовували ваші викладачі асоціативне поєднання мистецької інформації в процесі індивідуальних занять?» відповіді були наступними: використовували 38%, іноді 32%, не використовували 30%. Отриманий результат може стати поясненням того, чому випускники не використовують асоціативне поєднання мистецької інформації в своїй педагогічній діяльності. Крім того, переважна більшість опитаних (65%) вважає, що їм необхідно набувати навичок асоціативного поєднання мистецької інформації. Тільки 15 % вважають, що здатні використовувати асоціативне поєднання мистецької інформації повною мірою. Респонденти відзначали те, що після закінчення навчання в університеті вони не мають чітких знань з означеного питання, а лише загальні уявлення про необхідні

у педагогічній діяльності виконавські вміння та навички, знання з використання різних видів мистецтв.

Враховуючи події останніх років (пандемія Covid-19 та війна з РФ) наступним етапом діагностики стало опитування студентів щодо використання інформаційних технологій в процесі інструментально-виконавської діяльності. Для цього було розроблено Опитувальний лист (додаток В). При його опрацюванні ми зважали на рівень мотивації студентів використовувати інформаційні технології та платформи в процесі інструментально-виконавської підготовки; розуміння їх необхідності у навчальній та виконавській діяльності; вміння здобувати мистецьку інформацію в сучасному інформаційному просторі та доцільно її використовувати в процесі навчання; прагнення бути інформаційно освіченим та виконавсько підготовленим для майбутньої музично-педагогічної діяльності. Відповіді опитаних засвідчили, що заважаючи на обставини (пандемію та воєнний стан) майже всі студенти вмотивовані на використання інформаційних технологій в навчальному процесі. Це дозволяє їм відвідувати як теоретичні так і індивідуальні заняття, виконувати завдання та здобувати інформацію для їх виконання, бути ознайомленими з новими музичними творами та сучасними виконавцями з різних країн світу. Респонденти зазначили, що бути інформаційно освіченим – це потреба часу, а виконавська підготовка дозволить їм досягти професійного успіху в майбутньому.

В процесі опитування нам цікаво було дізнатись як студенти здобувають мистецьку інформацію. Переважна кількість студентів знаходить таку інформацію в мережі інтернет. За теоретичною інформацією 12% студентів звертаються до бібліотек, 13% - до періодичних видань. Що стосується виконавства, то за словами студентів, майже вся інформація знаходиться в інтернеті. Це відомості про нові твори, цікаві концерти, молодих та відомих виконавців. Швидкість

здобуття інформації в інтернеті дозволяє студентам робити цікаві презентації, порівнювати різні інтерпретації виконуваних творів.

Відповіді на запитання «Як часто викладачі використовують на заняттях інформаційні технології?» засвідчили, що, на жаль, не всі викладачі використовують в процесі навчальних занять інформаційні технології. На теоретичних дисциплінах ситуація значно краща. 82% викладачів працюють на різних інформаційних платформах, в процесі занять користуються ютубом, роблять цікаві презентації тощо. Серед викладачів інструментальних дисциплін цей процент значно нижчий 25%. В деякій мірі це пояснюється тим, що викладачі самі демонструють музичні твори, окремі його елементи, технічні прийоми, фразування. Проте ознайомлення студентів з різними виконавськими версіями та відповідною музичною інформацією значно розширило б мистецький кругозір студентів, активізувало їх пізнавальний інтерес та ерудицію.

Наступним етапом констатувального експерименту стало з'ясування рівня мотивації студентів до інструментально-виконавської діяльності. В даному питанні ми керувались думкою науковців про те, що успішність інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних вузів багато в чому залежить від мотивів, спрямованості, інтересів та готовності студентів до визначеного виду діяльності. Дослідники виділяють декілька напрямів вивчення мотивацій. Так, американські вчені Ф.Додсон та А.Йеркс звертають увагу на взаємозалежності сили мотивації та успішності діяльності, тобто чим сильніша мотивація, тим ефективнішою та результативнішою є діяльність [70]. Деякі дослідники (В.Джемс, Ю.Трофімов та ін.) звертають увагу на такі позиції: вплив мотивів на успішність діяльності, вплив діяльності на формування мотивів, зміна виду діяльності в залежності від переважаючих у людини мотивів [18, 52]. Отже, можна говорити проте, що на рівень готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності впливає наявність відповідних

мотивів, зокрема: внутрішніх (захопленість даним видом діяльності), навчальних (бажання підвищити рівень підготовки, пізнання нового), пізнавальних (інтерес до діяльності), змагальних (прагнення досягти вищих результатів у порівнянні з іншими), мотивів зміни діяльності (свідчать про наявність думок про припинення даної діяльності) та запобігання (боязнь бути гіршими чим сокурсники), мотивів самоповаги (бажання ставити складні цілі та їх досягати).

Для того, щоб визначити які мотиви є найважливішими ми звернулися до методу ранжування. Українським та китайським студентам було запропоновано розташувати вищерозглянуті мотиви діяльності по мірі їх важливості для кожного. Отримані результати представлені в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Результати ранжування мотивів інструментально-виконавської діяльності

№	Назва мотиву	Рангове місце українські студенти	Рангове місце китайські студенти
1	Внутрішні мотиви	1	1
2	Навчальні мотиви	3	3
3	Змагальні мотиви	2	5
4	Мотиви зміни діяльності	4	6
5	Мотиви запобігання	6	4
6	Мотиви самоповаги	5	2

Представлені результати засвідчили, що першу позицію переважна більшість українських та китайських студентів віддали внутрішнім мотивам. Це свідчить про те, що для них важливе значення має захопленість виконавським мистецтвом, інтерес та бажання займатись інструментально-виконавською діяльністю. Задля цього вони прийшли навчатись у вуз. Далі результати розходяться. На другу позицію українські студенти вивели змагальні мотиви, тобто для них важливо досягнути вищих результатів ніж сокурсники. Китайські студенти другу позицію віддали мотивам самоповаги, тобто приїхавши навчатись в Україну, вони ставлять перед собою амбітні професійні цілі, навчитись

максимально, щоб досягти професійного успіху у себе вдома. Для українців ці мотиви займають п'яту сходинку. Третю позицію обидві групи студентів віддали навчальним мотивам. І це зрозуміло, адже досягнути поставлених цілей і високих виконавських результатів можна тільки відмінно навчаючись, оволодівши знаннями, уміннями і навичками. Четверта позиція дісталась мотивам зміни діяльності, що, на жаль, є непоодиноким явищем серед українських студентів. Китайці ж ці мотиви поставили на останнє місце. Що стосується мотивів запобігання невдачі, китайські студенти надали їм 4 позицію, українські – шосту. Отже, отримані результати свідчать про те, на готовність студентів педагогічних вузів впливають декілька груп мотивів навчання, провідними з них є внутрішні мотиви та мотиви навчання.

Спостереження в процесі індивідуальних занять, підготовки до заліків та екзаменів, анкетування та їх результати показали, що не всі студенти вмотивовані в майбутньому на інструментально-виконавську діяльність (додаток С). Невелика кількість студентів взагалі не планує пов'язувати своє життя з музикою (7%), при цьому серед китайських студентів таких майже не має. 24% студентів готуються працювати в загальноосвітніх школах. Більша частина респондентів (58% українців та 61% китайців) планує працювати в музичних школах, середніх та вищих навчальних закладах мистецького спрямування, де інструментально-виконавська діяльність є суттєвою складовою. Деякий відсоток китайських студентів прагне займатись приватними уроками (5%), і тільки 11% українських та китайських студентів вмотивовані на концертну діяльність, про що свідчить їх успішність з виконавських дисциплін.

Оцінюючи рівень власної підготовленості до інструментально-виконавської діяльності студенти визнали його як високий (11,3%), середній (50,4%), низький (39,3%). Серед переваг застосування інформаційних технологій в процесі інструментально-виконавської підготовки студенти назвали – підвищення інтересу до занять за рахунок набуття нової мистецької та виконавської інформації (48%), активізація пізнавальної діяльності (27%), ефективна

організація самостійної роботи (17%), використання різних видів мистецтв (8%). Разом з цим, опитувані відзначили, що постійне навчання в інтернет просторі, відсутність можливості займатись в класі з викладачем, відсутність концертної діяльності негативно впливає на їх готовність до інструментально-виконавської діяльності.

В процесі діагностування мотиваційно-ціннісного компоненту ми запропонували студентам визначити цінності інструментально-виконавської діяльності (додаток D). В результаті обробки отриманих даних ми з'ясували, що для більшості українських і китайських студентів найголовнішою цінністю є концертно-виконавська діяльність, яка вимагає важкої підготовчої роботи, як технічної так і художньої. Як одну з головних цінностей було відзначено музичний твір, проте, за визначенням студентів, цінність кожного твору може бути різною. Найбільшу цінність мають твори відомих композиторів (класиків, романтиків, імпресіоністів тощо), сюди ж віднесли і твори вітчизняних композиторів (українських і китайських). Останнє є надзвичайно важливим для нашого часу і свідчить про патріотизм і національну свідомість студентів. Також було відзначено такі цінності як виконавська техніка, виконавська грамотність, мистецька освіченість, виконавські традиції, виконавський успіх. Важливо, що деякі студенти до цінностей віднесли індивідуальні заняття та особистість викладача. Це говорить про те, що ці студенти розуміють важливість занять з досвідченим викладачем, цінність його вказівок і порад. Найбільш досвідчені студенти відзначили цінність слухацької аудиторії, зокрема і дітей. Такі студенти приймають активну участь в концертному житті факультету, виступають з концертами у музичних та загальноосвітніх школах.

Визначення рівнів сформованості мотиваційного критерію підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності здійснювалось поступово, відповідно до обґрунтованих показників. Результати діагностики мотиваційного критерію підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності представлені у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Результати діагностики сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту

Мотиваційна група критеріїв	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
-міра мотивації до інструменталь-но-виконавської діяльності	147	47,4	97	31,2	66	21,2
- зацікавленості в асоціативному поєднанні мистецької інформації в процесі інструментально-виконавської діяльності	161	51,9	96	30,9	53	17
-здатності визначати цінність музичних творів та мистецьких явищ.	181	58,3	97	31,2	32	10,3
Середнє значення	163	52,6	97	31,1	50	16,3

За даними таблиці серед респондентів переважає низький рівень сформованості мотиваційного критерію (52,6%). На наш погляд, це є свідченням того, що у музичних школах і коледжах не надто підтримують і мотивують учнів до концертно-виконавської діяльності. Відносно публічні виступи відбуваються тільки на заліках де надмірне хвилювання нівелює радість від виконання. Проте 21,2% високого рівня мотивації говорять про прагнення студентів підвищити свій виконавський рівень.

Низький рівень (31,%) зацікавленості студентів в асоціативному поєднанні мистецької інформації є свідченням того, що зазвичай таку інформацію учням надає вчитель. Тому в процесі навчання у вузі майбутнім вчителям необхідно набути відповідних навичок з метою використання в професійній діяльності. Потребує розвитку і здатність студентів визначити цінність музичних творів, що допоможе в подальшому підбирати цікавий виконавський репертуар та твори для загального обговорення та вивчення.

Наступним етапом діагностувальної роботи стало вимірювання рівня фахової компетентності студентів. З цією метою ми використовували анкетування, різні види тестування, діагностичні завдання. Для виявлення рівня музичних знань ми застосували метод тестування. При оцінюванні результатів ми враховували правильність, логічність, повноту відповіді; рівень володіння навичками аналізу, узагальнення, порівняння; самостійність суджень.

Перше тестування спрямовувалось на виявлення знань творів зарубіжних композиторів. Визначте відповідність, якому зарубіжному композитору належать представлені фортепіанні твори (позначте цифрою),

- 1) Ф. Мендельсон - Мазурка
- 2) Ф. Ліст - Пісня без слів
- 3) Ф. Шопен - Бранденбургський концерт
- 4) І. С.Бах - Угорська рапсодія

Аналіз отриманих результатів показав, що переважна кількість опитаних добре обізнана з фортепіанною творчістю зарубіжних композиторів. 66% правильно визначили відповідність творів і композиторів. Деякі студенти (скрипалі, баяністи – 15%) сумнівалися стосовно «Пісень без слів» Ф.Мендельсона, які є фортепіанними творами, частина – не визначилась з Бранденбургськими концертами І.С Баха. В бесідах зі студентами ми дізналися, що цю групу складають студенти, які закінчили тільки музичну школу або музичне відділення педагогічного коледжу. Серед китайський студентів показники були нижчими. Вірно відповіли тільки 47% студентів, що можна пояснити приватною музичною освітою більшості студентів.

Наступний тест спрямовувався на виявлення знань про українських композиторів та їх твори. Потрібно було позначити цифрами

відповідність, в якому регіоні України жили і працювали наступні композитори:

- 1) Ф. Колесса - Харківщина
- 2) М. Леонтович - Київ
- 3) М. Скорик - Поділля
- 4) Є. Птушкін - Львівщина

Результати отриманих відповідей засвідчили, що переважна більшість українських студентів (72%) добре знає українських композиторів, їх життєвий і творчий шлях. У бесідах вони розповідали про цікаві сторінки творчості Ф. Колесси, його довгу педагогічну та композиторську діяльність, деякі читали його мемуари і листування. Багато студенти знають і про М. Леонтовича, деякі відвідували меморіальний музей останнього у с. Марківка Вінницької області, розповідали про його загибель. Відзначили, що існує біля 100 варіантів виконання «Щедрика», що говорить про широкий асоціативний ряд даного твору і здатність студентів знаходити мистецьку інформацію. Українські студенти добре знають і М. Скорика, його творчий шлях, камерні і симфонічні твори. Відзначили його відомий твір «Мелодія», написаний до кінофільму «Високий перевал» на прохання кінорежисера В. Денисенка. Що стосується харківського композитора Є. Птушкіна, з його творчістю знайома, на жаль, невелика кількість як українських так і китайських студентів.

Позначте цифрами відповідність якому українському композитору належать перераховані твори:

- 1) Щедрик - В. Косенко
- 2) Цвіт папороті - М. Леонтович
- 3) Етюди у формі старовинних танців - П. Майборода
- 4) Пісня про рушник - Є. Станкович

Результати даного тесту показали, що відсоток правильних відповідей є значно нижчий, чим в попередніх тестування. Тільки «Щедрик» М. Леонтовича набрав 92% серед китайських і українських студентів. «Етюд у формі старовинних танців» В Косенка правильно відзначили 35% респондентів, переважно піаністи серед яких були і китайці. Балет Є. Станковича «Цвіт папороті» є доволі відомим і є в репертуарі Київського театру опери і балети, його відзначили 32% опитаних. При обговоренні результатів зі студентами ми дізнались, що «Пісня про рушник» є відомою для студентів (68%), її співають і китайськи студенти на уроках з вокалу, проте не всі змогли вказати композитора – П. Майбороду.

Сутність наступного тесту полягала у тому, щоб з'ясувати з яким інструментів (скрипка, фортепіано, віолончель, труба) у них асоціюється кожен з названих виконавців, а саме: М. Ростропович, С. Ріхтер, В. Попадюк та Л. Амстронг. Відповіді майже всі були вірні, студентам знайомі імена всесвітньо відомих виконавців та їх виконавська творчість.

Діагностування рівня фахової компетентності передбачало визначення показника – здатність використовувати в навчальній і практичній діяльності виконавські уміння і навички. На початку студентам були роздані тести, в яких потрібно було вставити пропущені твердження, що стосуються інструментально-виконавської діяльності. Наприклад:

- набуття виконавської майстерності вимагає розвитку..... ;
- технічна досконалість вимагає
- виконання програмної музики вимагає
- для концертних виступів необхідно мати
- підготовка музично-просвітницького проекту для школярів вимагає
- для спілкування з дитячою аудиторією необхідно

Приклади відповідей: технічних навичок, художньо-виконавських навичок, багаточасових, щоденних тренувань, таланту, природних

здібностей, розвитку асоціативних уявлень, музично-теоретичних знань, емоційно-вольові навички, володіти навичками спілкування, мати гарній настрій.

Аналіз представлених відповідей показав розбіжність поглядів на деякі питання. Так, більшість китайських студентів (81%) вважає, що набуття виконавської майстерності вимагає розвитку технічних навичок і в своїй роботі наділяє їм першочергову увагу. Українські студенти вважають, що потрібно розвивати як технічні (46%) так і художньо-виконавські навички (45%). При цьому китайські студенти (78%) переконані, що технічна досконалість це, передусім, щоденні і багаточасові технічні вправлення, а більшість українських респондентів (67%), що це – природне обдарування. Щодо виконання програмної музики студенти були однотайні в тому, що чим більше розвинуті асоціативні уявлення, тим виконання бути яскравішим, адже сама назва твору стимулює до асоціацій. Підготовка музично-просвітницького проекту для школярів, на думку українських студентів (57%), вимагає музичних і теоретичних знань. Для того, щоб цікаво представити музичний твір, потрібно не тільки його гарно виконати, а й супроводити його цікавою мистецькою інформацією. Нажаль, для китайських студентів такий вид роботи є маловідомим, тому зрозумілої відповіді ми не отримали. Проте, всі студенти зазначили, що для спілкування з дитячою аудиторією потрібен гарній настрій та навички спілкування.

Формування готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності вимагало діагностування виконавських умінь і навичок (технічних, поліфонічних). З цією метою студентам пропонувалось зіграти гами, різні види арпеджіо, акорди, адже від рівня технічних навичок залежить рівень виконання, а відповідно й можливість реалізувати мистецьку інформацію щодо даного музичного твору. На думку Н. Мозгальнової, вільне володіння технічними навичками, які не є

вродженими, а набуваються в процесі багатолітньої праці, дозволить майбутньому вчителю значно розширити виконавський репертуар і тим самим пробудити інтерес до музичного мистецтва [39, с.390].

Для самостійного опрацювання (за 30 хв) пропонувалось ескізно ознайомитись з етюдами різної складності на різні види техніки (Репертуарний список додаток Е). Наприклад, М. Мошковський Етюд ор.91№2 та №7, Ф. Лист. Етюд №1 Соч. 1, К.Черні ор.299 № 15 та 18, Ф. Бургмюллер Буря ор.109 №13 та Біглість №10, Мак-Доуелл «Блукаючий вогник».

Крім пристойного технічного виконання потрібно розкрити художньо-образний зміст деяких етюдів. В бесідах зі студентами ми побачили, що вони надають великого значення поставі рук, розвитку пальців, свободі м'язів, адже від цього залежить якість звуковидобування. На думку деяких студентів (18%), якість звуковидобування та характер виконання пов'язана з асоціаціями, які виникають внаслідок набуття інформації щодо жанру, стилю та виконання твору представниками різних виконавських шкіл. Також, ми почули думку про те, що важливим є художній аспект техніки, пов'язаний із звуковими асоціаціями, роздумами та уявленнями, яким звуком відобразити музичний текст та передати художньо-образний зміст музичного твору.

Наступними були завдання асоціативного характеру. Наприклад, опишіть «Які асоціації у вас виникають при слуханні даного твору?» (назви творів студентам не повідомлялись). Слухали п'єсу І. Шамо «Ранок в лісі». Результати опитування показали не дуже великий спектр асоціативних можливостей студентів. У відповідях переважав «швидкий темп», «високий регістр», «схоже на дощ», «перегукування птахів», «шелестіння листя», «поява райдуги» З якими творами живопису асоціюється у вас даний твір? На запитання «З якими літературними творами асоціюється у вас даний твір?» ми отримали наступні відповіді.

«Асоціюється з лірикою Т. Шевченка» (12%), «з поезією Л. Українки» (16%), «з віршами І. Франка» (9%) та Л. Костенко (35%). Дуже приємно було дізнатися, що значна кількість студентів цікавиться творчістю Л. Костенко, деякі її вірші асоціюються з названим твором. Для китайських студентів «Ранок у лісі» виявився цікавим музичним твором (46%), інтонаціями, регістром, та прозорістю (39%) схожий на твори китайської фортепіанної музики. Серед поезій було названо вірш Дай Ваншу «Дощова алея», Сун Юй поема «Покликання душі».

Наступною слухали п'єсу М. Скорика «Хор» з фортепіанної партити. Крім художніх асоціацій студентам потрібно було надати ще й мистецьку інформацію. Серед асоціативних характеристик відзначимо: «акордова фактура», «гітарні чи бандурні перебори», «контраст тихої та великої звучності», «величність», «хоральність», «нагадує архітектуру бароко» тощо. Як бачимо спектр асоціацій представлений студентами, як і в попередній п'єсі, був не дуже великий. На жаль не тільки китайські, а й українські студенти не виявили мистецької ерудиції та володіння мистецькою інформацією і не назвали літературних творів.

Нам було потрібно з'ясувати, чи вміють студенти користуватись мистецькою інформацією і які асоціації виникають при слуханні Угорської рапсодії Ф.Ліста №2. При цьому назва твору студентам не повідомлялась. Загалом студенти вірно відзначили, що це «музика з народними інтонаціями», «відчутні циганські або угорські мотиви», «музика романтичної доби», «це мабуть Й Брамс або Ф.Ліст». Що стосується асоціацій, розглянемо деякі відповіді. Так, Микола В. написав, що на початку твору в нього виникли «асоціації з природою, далі музика асоціювалась із запальними танцями», Олена П. відзначила, що «музика асоціюється з гарно підготовленим піаністом», Алла Г. «перед очима виникає фольклорний гурт з цимбалами», Ігор В. – «народне дійство де в яскравих народних костюмах танцюють запальний танець» тощо. Отже,

якщо асоціативний ряд, запропонований студентами, був досить широкий і переважно відповідав прослуханій музиці, то інформацію, яку вони отримали з історії зарубіжної музики, доцільно використати вони не змогли.

Таким чином, результати діагностування за рівнем фахової компетентності студентів мають такий вигляд (рис. 3.3).

Таблиця 3.3

Результати діагностування сформованості компетентно-знаннєвого компоненту

Компетентісна група критеріїв	Низький	рівень	Середній	рівень	Високий	рівень
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
рівень: -музично-теоретичних знань	185	59,7	113	36,4	12	3,9
-володіння виконавськими уміннями і навичками	154	49,7	122	39,4	34	10,9
-умінь здобувати мистецьку інформацію	192	61,9	107	34,6	11	3,5
Середнє значення	177	57,1	114	36,8	19	6,1

Результати вимірювання компетентісного критерію засвідчили переважання низького рівня (57,1%) сформованості умінь здобувати мистецьку інформацію та музично-теоретичних знань. Це, в свою чергу, нівелює бажання здобувати мистецьку інформацію та асоціативно її поєднувати в процесі вивчення музичних творів. Тому, в процесі формувального експерименту необхідно звернути увагу на цей аспект інструментально-виконавської підготовки студентів.

Важливим у структурі інструментально-виконавської підготовки є творчо-виконавський компонент, тому вимірюванню відповідного критерію було надано особливу увагу. Оцінюючи за творчим критерієм (ступінь креативності майбутніх учителів музичного мистецтва щодо

практичного використання набутих у процесі інструментально-виконавської підготовки на основі асоціативного поєднання мистецької інформації знань, умінь та навичок) підготовленість студентів до інструментально-виконавської діяльності, ми дійшли висновку, що загалом студенти розуміють важливе значення творчості для інструментального виконавства та педагогічної діяльності (61% респондентів). Вони відзначають творче ставлення викладача до занять та відчують його ставлення до власної творчості. Проте наголошують, що не всі підтримують творчі прояви студентів у виборі репертуару (21%), при вивченні музичного твору (34%), в процесі підготовки до концертного виступу (20%). Це можна пояснити традиційним ставленням викладачів до інструментально-виконавської підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва. Опитування показало, що сучасні студенти прагнуть до інноваційних змін у навчанні, хочуть втілювати власні творчі уявлення в процесі вивчення музичних творів та підготовки вербальних інтерпретацій (56%) та з інтернету набувають мистецьку інформацію (78%). З'ясувалось, що не всі можуть визначитися, які творчі якості є головними для успішної виконавської і навчальної діяльності (54%).

З отриманих в процесі співбесіди відповідей стало зрозуміло, що переважна більшість студентів має поверхові уявлення про функції та зміст інструментально-виконавської діяльності вчителя музичного мистецтва, засвідчуючи, при цьому, важливе значення мистецької інформації. Зазначимо, студенти, що мають спеціальну середню освіту дали вірні відповіді на питання щодо важливості творчості у спілкуванні з дитячою аудиторією. Адже, вони практикували і знаються на методичній літературі, що не могли засвідчити респонденти, які закінчили музичну студію або школу. Також в них не було і будь-яких перспектив творчого розвитку. Результати опитування показали, що приділяючи багато часу засвоєнню психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, майбутні

вчителі не надають належного значення розвитку творчих якостей, необхідних як у педагогічній діяльності так і у здобутті мистецької інформації. Аналіз анкет респондентів (додаток F), порівняння відповідей засвідчило вплив концертного виконання на творчу складову майбутнього вчителя (69%). Проте цей вплив може бути різним і залежить від деяких умов, зокрема: постійне ознайомлення з мистецькою інформацією, з музичними творами, творчі зустрічі з відомими музикантами, участь у мистецьких проектах та концертах.

З метою визначення рівня самостійності у здобутті мистецької інформації та опрацюванні музичних творів студентам було запропоновано низку творчих завдань. Спочатку респондентам було запропоновано творчо підійти до виконання завдання - підібрати тему музично-просвітницького заходу, який буде цікавий для дітей молодшого шкільного віку. Серед студентських пропозицій: традиційні – «Казка в музиці», «Пори року у музиці», «Музичний зоопарк»; більш сучасні – «Дитячий джаз», «Незвичні гармонії», «Сучасні ритми». Були запропоновані теми і на воєнну тематику – «Діти війни», «Тато на війні», «Воєнна пісня», «Сум і радість» та інші. До цих тем самостійно підбирали музичні твори.

Під час аналізу та обговорення запропонованих тем, ми побачили зацікавленість та інтерес студентів до даного виду роботи (81%), розуміння особливостей дітей молодшого шкільного віку, їх інтересів та уподобань, емоційний стан під час воєнних дій (67%). Важливо, що не зважаючи на молодий вік, студенти розуміють емоційний стан та інтереси дітей під час воєнного стану, підтримують бажання перемоги, і взагалі надають цьому питанню першочергового значення. Також слід відзначити спроби респондентів асоціативно підбирати відеозамальовки до природної та казкової тематики, прагнення якнайбільше у музичних та відеофрагментах відобразити воєнну тематику.

Наступне завдання стосувалось виявлення рівня виконавської спроможності майбутніх вчителів музичного мистецтва. Для цього їм було запропоновано низку творів (репертуарний список додаток G), про які потрібно було знайти інформацію, ознайомитись з текстом та виконати перед одногрупниками та експертами. Для оцінювання цих завдань було використано метод експертних оцінок, де експертами виступили викладачі інструментальних дисциплін. Сутність цього методу полягає в тому, що в процесі виведення загального балу беруться до уваги оцінки не тільки експертів, а й самого студента, якості якого вимірюються. Науковці рекомендують використовувати трибальну систему оцінювання: бал «3» відповідає яскравому вираженню умінь; «2» – доброму або посередньому прояву умінь; «1» – слабкому прояву умінь; «0» – за умови, якщо умінь не виявлені. Одержані бали фіксуються в індивідуальних картках, заведених на кожного студента. Результати даного завдання представлено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

№		Оцінка К 1	Оцінка К 2	Самооцінка К	К загальний
1.	самостійність	2	1	2	2
2.	асоціативність	0	1	2	1
3	мистецька освіченість	2	2	2	2
4.	виконавська грамотність	3	1	2	2
5.	технічна вправність	1	0	1	1

Опрацювання експертних таблиць засвідчило, що в загальному самостійність, мистецька освіченість та виконавська грамотність отримали оцінку 2 бали, що свідчить про непоганий довузівський рівень підготовки студентів в музичному коледжі або школі. Спроможність самостійно знаходити інформацію

говорить про гарне володіння комп'ютером, інтерес до здобуття інформації, що може стати основою для набуття мистецької освіченості. Знання комп'ютерних технологій та мистецька освіченість є важливими для досягнення успіху в навчальній та майбутній професійній діяльності. Низький бал (1) технічної вправності є зрозумілим для студентів перших курсів і вимагає подальшої роботи в цьому напрямку. Також потребує розвитку асоціативність, як в напрямі сприйняття, так і здобуття мистецької інформації.

Відзначимо, що в більшості випадків самооцінка студентів співпадала з самооцінкою експертів, зокрема в оцінці технічної вправності, самостійності та асоціативності. Таким чином, сказане є непоганою підставою для подальшого розвитку здатності студентів до асоціативного поєднання мистецької інформації. Результати діагностування за творчим критерієм (ступінь креативності майбутніх учителів музичного мистецтва) підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності представлені у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Результати діагностування сформованості творчо-виконавського компоненту

Творча група критеріїв	Низький	рівень	Середній	рівень	Високий	рівень
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
ступінь: спрямованості на творчість в інструментально-виконавській та педагогічній діяльності	161	51,9	96	30,9	53	17,2
зацікавленості у виборі художніх засобів виразності для створення виконавської і вербальної інтерпретацій	164	52,9	95	30,7	51	16,4
самостійності і нестандартності у використанні асоціативних зв'язків в процесі виконавській діяльності	188	60,7	109	35,2	13	4,2
Середнє значення	171	55,1	100	32,3	39	12,6

Як видно з таблиці, при загальному низькому рівні сформованості творчого критерію, 17,2% та 16,4% високого рівня говорять про достатній потенціал

студентів для розвитку творчих якостей та інтересу до інтерпретаторської діяльності. Ще більшої уваги потребує розвиток самостійності та здатності використовувати асоціативні зв'язки в процесі інструментально-виконавської діяльності. Те, що більшість респондентів не розуміє важливості даних здатностей для успіху в майбутньому, підкреслює важливість роботи викладачів вищого навчального закладу уданому напрямку. Загальні результати констатувального зрізу стану підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності представлені у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

Констатувальний зріз стану підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності

КРИТЕРІЇ	Низький рівень %	Середній рівень %	Високий рівень %
мотиваційний	52,6	31,1	16,3
компетентісний	57,1	36,8	6,1
творчий	55,1	32,3	12,6
Середнє значення	54,9	33,5	11,6

Проведене констатувальне дослідження та отримані результати дозволили схарактеризувати рівні підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності.

Високий рівень - визначається позитивною внутрішньою мотивацією щодо інструментально-виконавської діяльності, активністю у здобутті мистецької інформації, здатністю до набуття знань та систематизації мистецької інформації, творчого опрацювання теоретичного та музичного матеріалу; вмінням визначати цінності мистецьких творів та самостійно їх опрацьовувати, прагненням до сценічного втілення художньо-образного змісту твору. Важливо відзначити прагнення студентів високого рівня

підготовленості до інструментально-виконавської діяльності до розуміння сутності асоціативного поєднання мистецької інформації та спроби її використання при виконанні діагностичних завдань. Слід відзначити їх захопленість виконавським мистецтвом, інтерес і бажання займатись інструментально-виконавською діяльністю та досягти в ній найвищих результатів. Студенти, що належать до високого рівня, прагнуть до самостійного набуття мистецької інформації, зокрема в мережі інтернет, незначна частина звертається до бібліотек та періодичних видань. На жаль, високим рівнем підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності володіють 11,6 % із загальної кількості респондентів.

Середній рівень - характеризується більш-менш вмотивованим ставленням до інструментально-виконавської діяльності, наявністю інтересу до здобуття мистецької інформації, спроможністю за допомогою викладача визначати цінності мистецьких творів та виявляти асоціативні зв'язки між творами різних видів мистецтв; відносною самостійністю у здобутті та систематизації знань, виборі художніх засобів виразності для створення виконавської і вербальної інтерпретацій. Вони схильні до того, щоб переймати манеру гри викладача і не цікавляться іншими виконавськими зразками. До існуючої інформації ставляться неухважно, керуються інтуїтивними відчуттями у виборі художніх засобів виразності. Студенти, що належать до середнього рівня, виявляють схильність до асоціативного поєднання мистецької інформації, але орієнтуються на поради викладача. Крім того, вони переважно використовують інформацію з інтернету, яку не завжди можуть відповідно використовувати. Студентів з середнім рівнем підготовленості до інструментально-виконавської діяльності було 33,5%.

Низький рівень підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності визначається малоусвідомленою мотивацією до

набуття знань та мистецької інформації, епізодичним інтересом до інструментально-виконавської діяльності та сценічного втілення художньо-образного змісту твору, неспроможністю визначати цінності мистецьких творів та виявляти асоціативні зв'язки між творами різних видів мистецтв.

Таких студентів майже не цікавить виконавське зростання, вони спрямовані на отримання диплому. Тому вони не прагнуть до творчості, до здобуття мистецької інформації та її асоціативного поєднання в навчальній та інструментально-виконавській діяльності. Взагалі діяльність студентів низького рівня відзначається формальним ставленням до навчання та демонстрації своїх асоціативних та виконавських можливостей. Вони не зацікавлені в самостійному здобутті мистецької інформації, не мають виражених інтересів в мистецькій галузі. Студентів з низьким рівнем підготовленості до інструментально-виконавської діяльності зафіксовано 54,9%.

Отже, отримані в ході констатувального експерименту результати показали, що існуючий стан підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності не відповідає потребам сучасного суспільства у високопрофесійних фахівцях. З цією метою було розроблено авторська організаційно-методична модель інструментально-виконавської підготовки студентів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації, результати впровадження якої буде представлено в наступному підрозділі.

3.2. Динаміка формування інструментально-виконавської підготовленості студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації та аналіз результатів формувального експерименту

У підрозділі 2.2. було розроблено організаційно-методичну модель інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на основі асоціативного поєднання мистецької інформації. Вона спрямована на формування підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності. Для перевірки та реалізації даної моделі було проведено формувальний експеримент, який реалізовувався за такими напрямками:

- визначення педагогічно доцільних етапів впровадження цієї методичної моделі;
- реалізація та перевірка дієвості розроблених педагогічних умов підготовки студентів до інструментально-виконавської діяльності: створення ситуацій успіху, впровадження проблемних ситуацій, інтеграції мистецьких знань, організація самостійної роботи студентів;
- реалізація та перевірка принципів суб'єктної взаємодії, інформаційної відкритості та доступності, креативності, цілісності та структурності, системності та послідовності;
- реалізація та перевірка доцільності методів, форм і прийомів формування підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності.

В ході формувального експерименту було створено дві групи: експериментальну, в якій навчання відбувалось відповідно до розробленої методичної моделі і контрольну – де студенти навчались за традиційною методикою.

Формувальний експеримент проводився на базі УДУ імені Михайла Драгоманова протягом двох років. В експерименті взяли участь 62 студенти, по 31 студенту в експериментальній та контрольній групах. Ми прагнули, щоб якісний склад груп був приблизно однаковим. Для цього перед початком експерименту студентам було запропоновано декілька діагностичних завдань для виявлення рівня виконавської підготовленості до інструментально-виконавської діяльності. За результатами були укомплектовані відповідні групи.

Порівняння результатів в контрольній та експериментальній групах на початку формувального експерименту представлено у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7.

Порівняльний аналіз контрольної та експериментальної груп на початку формувального експерименту

Критерії	Низький ЕГ %	рівень КГ %	Середній ЕГ %	рівень КГ %	Високий ЕГ %	рівень КГ %
мотиваційний	52,4	52,3	31,3	31,5	16,3	16,2
компетентісний	57,5	57,3	36,1	36,8	6,4	5,9
творчий	49,9	49,8	37,8	37,8	12,3	12,4
Середнє значення	53,2	53,2	35,2	35,3	11,6	11,5

Відповідно до розробленої методичної моделі формувальний експеримент проходив у три послідовні етапи – інформаційно-мотиваційний, асоціативно-пізнавальний (синтетичний) та творчо-креативний. Кожний з етапів мав свою специфіку: передбачав впровадження певних педагогічних умов, форм і методів навчання, особливу побудову навчальних занять, що базувалась на введенні в інструментально-виконавську підготовку студентів експериментальної групи асоціативного поєднання мистецької інформації.

На першому інформаційно-мотиваційному етапі студентам надали пояснення щодо поліфункціональності впроваджуваної методики, зокрема

розкрито сутність кожної функції. Наприклад: організаційна функція передбачає забезпечення керованості формувального експерименту, орієнтацію на сприйняття та обробку мистецької інформації; регулятивна функція дозволяє спрямовувати інструментально-виконавську діяльність у рідше найвищої результативності на основі високої мотивації навчання; розвивальна функція спрямована на покращення рівня інструментально-виконавської підготовленості студентів за рахунок особистісного самовдосконалення; інформативна функція сприяє пошуку та засвоєнню мистецької інформації, аналізу й порівняння різних мистецьких асоціацій; креативна функція сприяє творчому розвитку студентів, їх здатності до асоціативного поєднання мистецької інформації; методична функція визначає шляхи, засоби, форми і методи навчання, спрямовані на підвищення рівня підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності.

Розроблена методична модель мала ґрунтовну методологічну основу, зокрема інтегративний підхід забезпечував міжпредметні зв'язки, взаємопроникнення навчальних технологій, методик та спеціальних курсів інструментально-виконавської підготовки студентів; поліхудожній – передбачав розвиток асоціативних зв'язків та уявлень на основі взаємодії різних видів мистецтв; особистісний – передбачає урахування здібностей та мистецьких уподобань студентів в процесі розвитку здатності до асоціативного поєднання мистецької інформації в процесі інструментально-виконавської підготовки. Відповідно до даної моделі основними формами навчання визначено – індивідуальні заняття, відео заняття, спеціальний виконавський тренінг, проблемні бесіди, самостійна робота над музичним твором.

Перший, інформаційно-мотиваційний етап проходив з орієнтацією на принципи системності та послідовності, інформаційної відкритості та доступності, з використанням наступних педагогічних умов:

впровадження проблемних педагогічних ситуацій та створення середовища інтеграції мистецьких знань. Цей етап спрямовувався на підвищення мотивації студентів використовувати асоціативне поєднання мистецької інформації в процесі інструментально-виконавської діяльності, набуття широкого кола мистецьких знань та розвиток виконавських умінь і навичок, формування зацікавленості студентів у створенні вербальної та виконавської інтерпретацій. Протягом етапу було використано методи мотиваційно-ціннісної орієнтації та інформаційно-асоціативного спрямування.

Мета першого етапу полягала у поступовому розвитку інтересу студентів до асоціативного поєднання мистецької інформації в процесі інструментально-виконавської діяльності, усвідомлення важливості його використання як в процесі навчання так і в майбутній професійній діяльності. Впроваджуючи методику першого етапу ми зважали на мотиваційну сферу студентів, адже від її розвиненості залежить успіх експерименту. Дієвими стимулами мотиваційного розвитку також виступали прагнення до інструментально-виконавського розвитку, прагнення самореалізації та навчального і професійного успіху.

Також ми враховували, що кожний студент приходить на факультет вже маючи будь-яку мотивацію – виконавську, навчальну, професійну, отримати диплом тощо. Тому, вважали за необхідне при роботі з кожним студентом враховувати його мистецькі уподобання, навчальні очікування з метою їх подальшого розвитку та коректування.

З цією метою ми провели мотиваційну бесіду про роль асоціацій та мистецької інформації у підготовці вчителів музичного мистецтва та музичному вихованні школярів. В процесі бесіди було наголошено, що діяльність вчителя музичного мистецтва буде плідною, якщо він буде не тільки надавати та пояснювати теоретичний матеріал, а й буде підкріплювати його цікавими асоціативними порівняннями та власним

виконанням. Для цього він має бути художньо обізнаним, мати великий багаж музичних знань, володіти мистецькою інформацією та високим рівнем виконавської майстерності. При проведенні бесіди ми враховували, що в студентському віці молоді люди перебувають у стані емоційного піднесення, будування планів на майбутнє, прагнуть до самоствердження та самореалізації. В цей період відбувається набуття різного роду інформації, цікавість до мистецьких подій, що може мотиваційним стимулом та підставою для підвищення здатності студентів до асоціативного поєднання мистецької інформації [52].

Складовою бесіди стало формування у студентів так званого «образу успішного вчителя», адже саме від нього залежить працездатність та активність студентів в процесі інструментально-виконавської підготовки. Також це впливатиме на їх професійну установку, рівень свідомості та відповідальності в процесі навчання. З цією метою аналізувались основні погляди та теоретичні положення провідних українських науковців (А. Козир, О. Рудицька, О. Ростовський, О. Щолокова та ін.) в галузі мистецької освіти, діяльність провідних учителів музичного мистецтва та педагогів-новаторів. Зокрема підкреслювалось, що вчитель музичного мистецтва повинен мати позитивну установку на виконавську діяльність, набувати загальну та мистецьку освіченість, володіти розвиненими виконавськими здібностями, що реалізуються в професійній діяльності [39]. Для складання «образу успішного вчителя» увагу студентів було зосереджено на таких положеннях: «мистецькі твори відіграють іноді значно більшу евристичну роль, аніж наука. Образна асоціація, насичена метафоричним значенням, нерідко стає трампліном для усвідомлення істини, виникнення нової ідеї. Адже живопис, музика, театр створюють такий комплекс засобів виразності, який дає свободу грі фантазії, уявлення, нагадує про гармонії, недосяжні системному аналізу, стимулює розвиток інтуїції та творчої ініціативи» (О. Рудницька); ніщо не

може замінити учневі роботи його власної думки. Тому слід довірливіше ставитися до емоційних та асоціативних вражень учнів, спиратися не лише на теоретичні музичні знання, а й на широкі життєві та художні асоціації. Нав'язування учням певної інтерпретації музичного твору, нерідко чужої їм, веде до зниження активності музичного слуху та здатності самостійно мислити, усвідомлювати і систематизувати музичні враження (О. Ростовський); на здатності викладача до асоціативного поєднання мистецької інформації не можуть не позначатись його естетичні ідеали, відчуття краси слова, досконалість педагогічної інтонації, яскравість викладення, композиційна побудова уроку тощо (О. Щолокова); вчителю недостатньо покладатися тільки на знання матеріалу, методи і прийоми, які він застосовує і навіть на власний досвід. Йому потрібно мати творчу інтуїцію, швидку реакцію, мистецьку освіченість та розвинені мистецькі асоціації (Л. Хлебнікова).

Обговорення та аналіз цих положень здійснювалось у формі дискусії, де студент повинен був проаналізувати кожне положення, висловити свою думку, представити власну позицію та її відстояти. Використання методу «мотиваційно-рольових дебатів» передбачало рольове втілення сказаного, а також дискутування студентів не тільки між собою, а і з викладачем, навіть доводячи протилежну думку.

На основі аналізу та обговорення цих положень студентам пропонувалось в письмовій формі скласти власний фаховий портрет з огляду на майбутню професійну діяльність. При його аудиторному обговоренні студенти відстоювали власну позицію, відповідали на запитання. Бажання обґрунтувати власну відповідь актуалізувало у студентів уміння виділяти основне, аналізувати погляди інших, логічно висловлювати думки, прогнозувати власний розвиток. Ми просили студентів давати щирі відповіді, визнаючи власні недоліки і висловлюючи уподобання, що дало можливість викладачам визначити рівень їх

здатності до асоціативного поєднання мистецької інформації та методи і форми подальшої роботи на її удосконалення. Таким чином, на думку студентів, успішному вчителю необхідно володіти розвинутим асоціативно-логічним мисленням, навичками діалогового спілкування та методикою викладання, бути обізнаним у різних видах мистецтва та мати досвід виконавської діяльності.

Сказане навело нас на думку про необхідність більш детального висвітлення змісту та сутності асоціативного поєднання мистецької інформації в процесі інструментально-виконавської діяльності студентів. З цією метою студентам було надано «Інформаційний лист» з яким вони мали ознайомитись, виокремити основне та висловити власні думки та приклади. Одностайними виявились думки, що асоціативне поєднання – це зв'язок між предметами і явищами, зв'язок між окремими фактами, це порівняння та узагальнення. Асоціативне поєднання передбачає пов'язування мистецьких явищ між собою, наявність різнопланової інформації, використання принципів подібності, аналогії, протиставлення тощо. Також студенти відзначили, для того, щоб здійснювати асоціативне поєднання мистецької інформації необхідно мати --- мистецькі знання, художній смак, художній ідеал, асоціативні мислення, розвинуту фантазію, широкий спектр художніх уявлень. Порадувала наявність таких відповідей – асоціативне поєднання мистецької інформації вимагає художнього смаку та художнього ідеалу, мистецької ерудиції, що свідчить про свідоме та вдумливе ставлення до навчання і майбутньої професії. Для практичного втілення отриманих знань студентам пропонувалось наступне асоціативне-творче завдання - представити зразки асоціативного поєднання мистецької інформації за суміжністю, за схожістю, за контрастом, за каузальністю (на основі причинно-наслідкових відносин). Для виконання цього завдання застосовувались метод виокремлення

асоціативних зв'язків та метод асоціативного порівняння творів, інтонацій і фраз.

Для прикладу ми обрали цикл Р. Шумана «Альбом для юнацтва», зокрема п'єсу «Веселий селянин». В ній за допомогою широкої мелодії та чітких акордів змальована сценка з сільського життя. Вона нагадує радісну пісню, яку співає селянин, повертаючись полем додому після збору врожаю. Наведемо деякі приклади. Так, в асоціативний ряд за схожістю до п'єси «Веселий селянин» було поставлено п'єсу В Дем'янишина «Селянин співає» з фортепіанного циклу «Пори року». В асоціативний ряд за контрастом запропоновано твір С. Людкевича «Сумна пісня». В асоціативний ряд за суміжністю представлено картину К. Трутовського «Через кладку», на якій молодь, повертаючись з поля, грається і веселиться на кладці біля води. В асоціативний ряд за казуальністю потрапив твір Р. Шумана з цього ж циклу «Пісенька женців» з таким поясненням: «після жнив селянин завжди веселий».

Для домашнього опрацювання було обране подібне асоціативно-творче завдання, але за приклад було обрано картину І. Айвазовського «Український пейзаж вночі» та картину сучасної української художниці В. Лаптевої «Місячне сяйво». Напевно, за рахунок більшого часу, відповіді були більш широкі і цікаві. Так, в асоціативний ряд за схожістю підбрано картину Т. Шевченка «Місячна ніч серед гір», фортепіанну п'єсу К. Дебюссі «Місячно сяйво» та вірш Л. Українки «Вечірня година». В асоціативний ряд за контрастом запропоновано картини «Яблуні в цвіту» К. Малевича та «Буря на морі вночі» І. Айвазовського, музична п'єса І. Шамо «Ранок у лісі». В асоціативний ряд за суміжністю представлено картину Дж. Гверчіно «Пейзаж з місячним сяйвом», І. Айвазовського «Берег моря вночі» і знову ж таки відому п'єсу К. Дебюссі «Місячне сяйво». В асоціативний ряд за казуальністю студенти підбрали «Ранок» Е. Гріга, «Пастораль» Ж. Бізе, живопис - «Ранок на морі» І. Айвазовського.

Варто наголосити, що при виконанні завдань студенти виявили інтерес та зацікавленість темою природи у різних видах мистецтва. Вони відзначали, що «природа дуже різноманітна за фарбами та формами», «в ній багато гарних звуків, наприклад, спів пташок, шум моря», «багато краси на річці, в лісі, в полі», «багато художників, поетів, музикантів створили чудові твори про красу природи», «у природи є душа, своя мова, тому її потрібно почути і зрозуміти її цінність». Деякі відмічали, що «природа викликає багато асоціацій і порівнянь», тому «цю тему цікаво представляти, використовуючи асоціативні зв'язки різних видів мистецтва». Споглядаючи за студентами під час виконання даного завдання, відзначимо їх щирість у висловлюваннях, емоційність, захопленість. В процесі обговорення вони активно спілкувались з викладачем, звертались із запитаннями та за допомогою. Похвала викладача надихала на здобуття нової інформації, звернення до літератури, живопису, вивчення нових музичних творів. Отже, запропоновані асоціативно-творчі завдання стали стимулом для розвитку мотиваційно-ціннісної сфери студентів, художньо-абстрактного мислення і подальшого виконавського розвитку.

Важливою складовою першого етапу стало формування досвіду музично-слухових асоціацій. Ми керувались думкою Шугуана, що досвід вчителя музичного мистецтва відображає виконавську підготовленість до музично-педагогічної діяльності та акумулює музичні враження і переживання, музикознавчі і методичні знання, виконавські уміння і навички, набуті в процесі інструментально-виконавської підготовки [63, с. 53]. Для формування досвіду музично-слухових асоціацій було використано асоціативно-слухові завдання, які включали: визначення на слух стилю та жанру твору, його фактури, технічних складнощів, а також власних можливостей щодо його виконання. Для класного прослуховування було обрано твори різних стилів і жанрів різної складності. Наприклад: Й.С. Бах. Скерцо («Жарт») з оркестрової сюїти

№2. Студенти відзначили, що це жартівливий твір у жвавому темпі, з гострохарактерними гармонічними і ритмічними зворотами. Більшість знають автора цього твору, епоху в якій він написаний, наголошують на його яскравості, свіжості і сучасності навіть сьогодні. При прослуховуванні цього твору на скрипці, виникають асоціації його виконання на флейті, акордеоні, гітарі, кселофоні. Використання методу наведення сприяло виникненню асоціацій, пов'язаних з живописом (картина Е. Мане «Флейтист»), телебаченням, радіо, кіно і навіть мобільними телефонами де звучить ця чудова музика. Щодо виконання, було наголошено, що твір написано у швидкому темпі – це вимагає розвинутих технічних навичок, артикуляції, тембрової і динамічної чутливості. На питання щодо асоціацій з іншими музичними творами було названо «Вальс-жарт» Й. Штрауса, «Польку» В. Косенко, «Веснянку» Ж. Колодуб і навіть «Турецький марш» з сонати a-moll В.А. Моцарта. Переконавшись у доцільності асоціативно-творчих завдань, ми деякі з них запропонували для самостійного домашнього опрацювання. Аналіз отриманих даних показав досить широкий спектр асоціативних можливостей студентів, які необхідно використовувати в навчальній діяльності. Наприкінці першого етапу було проведено діагностичний зріз. Його результати представлені у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8.

Порівняння результатів в контрольній та експериментальній групах після першого етапу формувального експерименту

Критерії	Низький ЕГ %	рівень КГ %	Середній ЕГ %	рівень КГ %	Високий ЕГ %	рівень КГ %
мотиваційний	42,1	44,3	38,4	37,5	19,5	18,2
компетентісний	47,2	52,4	43,4	41,1	9,4	6,5
творчий	42,6	44,7	39,7	40,5	17,7	14,8
Середнє значення	43,9	47,2	40,6	39,7	15,5	13,1

Дані таблиці свідчать, що впродовж першого етапу відбувалось поступове підвищення мотивації студентів ЕГ до інструментально-виконавської діяльності та набуття мистецьких знань (пониження низького рівня з 52,4% до 42,1%), підвищення середнього (від 31,3% до 38,4%) та високого (від 16,3 до 19,5%). Складання студентами фахового портрету дозволило отримати об'єктивну характеристику кожного, визначити основні напрями виконавського розвитку та зрозуміти плани на майбутнє. Потяг до здобуття знань та мистецької інформації засвідчив підвищення рівня сформованості компетентнісно-знаннєвого компоненту (середній рівень від 36,1% до 43,4%, високий від 6,4% до 9,4%). Важливо, що в студентів з'явилося розуміння сутності асоціативного поєднання мистецької інформації в процесі інструментально-виконавської діяльності, усвідомлення важливості його використання як в процесі навчання, так і в майбутній професійній діяльності. Виконання асоціативно-творчих завдань та активність в інструментально-виконавській діяльності сприяли підвищенню рівня сформованості творчо-виконавського компоненту (середній від 37,8 % до 39,7%, високого від 12,3 % до 17,7%). Незначне підвищення рівня підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності відбулось і в контрольній групі. Яка займалась за традиційною методикою.

Другий асоціативно-пізнавальний (синтетичний) етап формувального експерименту передбачав формування компетентно-знаннєвого компоненту виконавської підготовленості студентів, що включало розширення мистецького тезаурусу студентів, підвищення їх інтересу до власного виконавського розвитку на основі активізації самостійної та виконавської діяльності.

Цей етап проходив з орієнтацією на принципи суб'єкт-суб'єктної взаємодії, цілісності та структурності, що забезпечувало плідну співпрацю

викладача і студента в процесі навчальних занять, розробки траєкторії виконавського зростання, підбору репертуару, обміну інформацією. Асоціативно-синтетичний етап вимагав реалізації таких педагогічних умов: створення середовища інтеграції мистецьких знань та організація самостійної роботи студентів. Провідними методами роботи на даному етапі стали методи інструментально-виконавського вдосконалення та творчо-особистісної взаємодії, які передбачали розвиток асоціативного мислення та художньої уяви.

У ході асоціативно-синтетичного етапу здійснювалась розробка траєкторії виконавського зростання кожного студента, що відповідало авторської методичної моделі. Студенти, разом з викладачем, визначали основні напрями виконавського розвитку, відповідно до здібностей та рівня виконавської підготовленості кожного. Деякі з студентів хотіли покращити свою технічну вправність, інші – розвинути поліфонічні навички, невелика кількість студентів прагнула розвинути жанрово-стильовий тезаурус. Разом з цим, кожен з напрямів виконавського розвитку мав враховувати асоціативну складову. Так, для технічного розвитку підбирались етюди на різні види техніки та різної складності. Ми прагнули по-новому, за асоціативним принципом, підійти до систематизації та добору матеріалу. Ми керувались думкою М. Карафінки, що «коли грають один етюд Геллера, один Лемуана та ін. без будь-якого порядку, то від цього великої технічної користі не буде. Якась система і порядок у доборі мають бути» [14, с.3] Тому, музичний матеріал було систематизовано за видами фортепіанної техніки з урахуванням послідовності в оволодінні технічними навичками. Етюди було підібрано відповідно і до завдань індивідуального технічного розвитку кожного студента.

Наприклад, для напрями позиційні послідовності запропоновано Етюд К. Черні № 21 оп.299 та Етюд №3 І. Крамера; для розвитку

вправності у підкладанні пальців – К. Черні Етюд № 25 op.299 та М. Мошковський Етюд 31 op.72; для розвитку репетицій – К. Черні Етюд №35 op.299 та Г. Беренс №40 op.61., для розвитку технічної вправності в арпеджіо – А. Лешгорн Етюд №20 та К. Черні Етюд №35 op.299. З метою якнайбільшого ознайомлення студентів з різноманітними технічними прийомами та їх представленням в творчості різних композиторів спеціально обирались твори невеликої складності. Це дало можливість навчити студентів наводити асоціативні зв'язки між творами одного технічного напрямку. Зазначимо, що вивчення цих творів проходило спочатку в класі, під керівництвом викладача, а потім була самостійна робота студента. Крім технічного вправляння вона включала підбір етюдів на різні види техніки (за наданим вище зразком).

Наступний етап роботи полягав у розвитку поліфонічних навичок студентів. Ми враховували, що в музичній школі і коледжі поліфонічний розвиток студентів здійснювався переважно на класичних зразках. Тому, відповідно до нашої методики, увагу було спрямовано на музику сучасних українських композиторів, хоча сучасна поліфонія є більш складною для сприйняття і виконання. Як показало невелике опитування, творчість композиторів ХХ століття з їх своєрідною стилістикою та музичною мовою є маловідомою студентам. Разом з цим, інтонаційна спорідненість з українським мелосом у поєднанні зі сучасною музичною мовою, робить цю поліфонію більш близькою і зрозумілою для студентів. Для прикладу наведемо роботу з Антоніною М. над каноном Л. Ревуцького b-moll. Аналіз твору дозволив визначити, що твір має яскраво виражений національний колорит, втілений в інтонаціях та емоційному наповненні, що є характерним для українських дум та епічних пісень. І хоча композитор не цитує окремого твору, в каноні відчувається інтонаційна близькість до народної пісні «Ой у полі калина, у полі червона». На думку студентки, твір написаний у пізньоромантичному

стилі з вдалим поєднанням драматизму і лірики, щирістю висловлювання. Складність для вивчення і виконання полягає в тому, що при неспішному розвитку мелодійної лінії, фразування в обох голосах не співпадає. Разом з цим, логічний і самостійний розвиток голосів вимагає розвиненого слуху, вірної аплікатури та педалізації. Як і будь-який поліфонічний твір, в процесі розучування Канону кожний голос спочатку програвався окремо, потім відбувалось сольфеджування одного з голосів з одночасним програванням іншого. Важливим елементом вивчення поліфонії стало використання методів порівняння та узагальнення. Зокрема, порівняння канону Л. Ревуцького з канонами стародавніх майстрів Дж. Фрескобальді, Д. Букстехуде, І. Баха та Г. Генделя вимагало асоціативного поєднання мистецької інформації, що дозволило визначити спільне та відмінне у цих творах.

Цікавим і корисним виявились асоціативно-порівняльні завдання. Наприклад, студентам пропонувалось прослухати і знайти інформацію про відомий твір І.С. Баха «Мистецтво фуги». Було з'ясовано, що в нього входить 14 фуг та 4 канони, написані в 1742-1749 роках як вишукані та різнопланові поліфонічні розробки однієї теми в тональності ре-мінор. Враховуючи, що І.С. Бах в рукописі «Мистецтво фуги» не вказав для якого інструменту написаний цей твір, студентам пропонувалось асоціативно уявити на яких інструментах його можна виконувати. Так, Катерина Н. припустила можливість виконання на органі, Олег М. – на клавесині, Руслана Н. – на фортепіано. Ознайомлення із мистецькою інформацією (науковими працями та звукозаписами) дозволило віднайти цікаві виконання струнним квартетом та квартетом саксафоністів. На пропозицію асоціативно уявити на яких ще інструментах можна виконувати цей твір було отримано такі відповіді: Тетяна П. – на баяні, Костя Н. – на валторнах, Рома В. – на гітарах. Пошук та прослуховування різноманітних інтерпретацій «Мистецтва фуги» показав, що всі відповіді

виявились вірними, музиканти виконують цей твір на різних інструментах та різними складом.

Особливу увагу було звернено на останню незавершену фугу (№19), написану на три нові теми, однією з яких є відома тема В-А-С-Н. Проаналізувавши мистецьку інформацію студенти повідомили, що фуга залишилась незавершеною не від смерті І.С. Баха, а за його свідомим рішенням: вона обривається на 239 такті, сума цифр цього числа дорівнює 14 «число Баха» [71]. Також вони з'ясували, що в знак поваги до І.С. Баха, деякі композитори написали твори на тему В-А-С-Н. Серед них: Ференц Ліст «Фантазія і фуга» на тему В-А-С-Н, Ферруччо Бузони «Контрапунктична фантазія» і відомий український композитор Н. Нижанківській з фугою на тему В-А-С-Н. Їх порівняння з оригіналом показало, що в своїх творах композитори не прагнуть продовжити ідеї Баха, а розвивають свої у власному оригінальному стилі. Самостійна робота передбачала опрацювання наступних творів: В. Губа «Річкакар» і «Пассакалія», А. Верещагін «Маленька класична сюїта», що включає Алеманду, Куранту, Сарабанду та Жигу. На основі ретельного вивчення тексту та обробки мистецької інформації потрібно було встановити асоціативні зв'язки з творами цього ж жанру старовинних композиторів, визначити спільне і подібне. За словами студентів це завдання було дуже цікавим і корисним, адже знайомило не тільки з музикою сучасних українських композиторів, а й розвивало пізнавальні навички та навички наведення асоціацій, розширювало мистецький тезаурус та виконавський досвід.

Отже, виконання асоціативно-порівняльних завдань сприяло набуттю студентами навичок здобувати та аналізувати інформацію, асоціативно мислити, порівнювати різні інтерпретації. Також вони є доцільним не тільки з огляду формування компетентно-знаннєвого компоненту інструментально-виконавської підготовленості студентів, а й

розвитку умінь асоціативного поєднання мистецької інформації. Загалом, використання поліфонічних творів українських композиторів для розвитку умінь асоціативного поєднання мистецької інформації вважаємо необхідним і перспективним.

Корисним і цікавим виявився прийом «асоціативний ланцюжок», що використовувався на цьому етапі експерименту. Його сутність полягала в тому, щоб із запропонованих варіантів, вибудовуючи асоціативний ланцюжок, знайти декілька правильних відповідей. Наведемо приклад завдань.

Завдання 1. Вибрати музичний твір, визначити його виконавця та автора, визначити в якому стилі він написаний, вибрати назву однієї з частин:

Є. Станкович, М. Скорик, Л. Дичко; опера, фольк-опера; «Цвіт папороті», «Коли цвіте папороть»; неокласицизм, неофольклоризм; «Заклучні Купала», «Танець»; Одеський театр опера та балету, Національний заслужений академічний український народний хор імені Григорія Верьовки.

Завдання 2. Використовуючи асоціативний ланцюжок, виконати завдання і надати правильні відповіді:

К.Шуман, Л. Шукайло; «Альбом для юнацтва», «Дитячий альбом»; романтизм, сучасність; твори для фортепіано, твори для скрипки.

Завдання 3. Навести асоціативний ланцюжок між запропонованими прикладами:

Л. Бетховен, К. Дебюссі, А. Куїнджі; «Місячна соната, «Місячне сяйво», «Місячна ніч на Дніпрі»; музика, живопис, архітектура; класицизм, імпресіонізм, романтизм; пейзаж, фортепіанний твір, симфонія.

Опрацювання отриманих відповідей засвідчило, що приблизно 66% респондентів володіють мистецькою інформацією, але не всі можуть її знаходити і використовувати. Відзначимо ентузіазм і зацікавленість, з

яким виконувались завдання, при цьому, кожне наступне виконувалось за менший проміжок часу. Тобто, студенти поступово набували навичок асоціативного поєднання мистецької інформації. Наведемо деякі відповіді: До першого завдання 67% респондентів надали таку вірну відповідь. Наприклад, Назар Н. – Є. Станкович, фольк-опера «Коли цвіте папороть», стиль неофольклоризм, частина «Заклучні Купала», виконавець – Національний заслужений академічний український народний хор імені Григорія Верьовки. До другого завдання вірну відповідь надали 71% респондентів – К. Шуман, «Альбом для юнацтва», твори для фортепіано, романтизм. До третього завдання 64% респондентів надали вірні відповіді – К. Дебюссі, «Місячне сяйво», твір для фортепіано, імпресіонізм. У бесідах зі студентами ми з'ясували, що для виконання цих завдань студенти використовували музикознавчу літературу, словниковий ресурс, мережу інтернет і відеозаписи. На їх думку, завдання цікаві, пробуджують асоціації та активізують мислення, сприяють розвитку навичок роботи з інтернет інформацією.

По завершенню другого етапу було проведено діагностичний зріз. Його результати представлені у таблиці 3.9. Згідно даних таблиці, протягом другого етапу відбулось поступове зростання рівня сформованості всіх компонентів підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності. Розроблення траєкторії виконавського зростання дозволило визначити їх мистецькі уподобання, основні напрями за якими вони прагнуть підвищувати свою виконавську підготовленість. Це сприяло оволодінню студентами різноманітними технічними прийомами та поліфонічними уміннями на прикладі творчості композиторів різних епох.

Таблиця 3.9.

Порівняння результатів в контрольній та експериментальній групах після другого етапу формувального експерименту

Критерії	Низький ЕГ%	рівень КГ%	Середній ЕГ%	рівень КГ%	Високий ЕГ%	рівень КГ%
мотиваційний	29,3	38,8	47,4	41,6	23,3	19,7
компетентісний	31,2	42,3	48,9	45,6	19,9	12,1
творчий	29,4	38,7	47,5	42,5	23,1	18,8
Середнє Значення	29,9	39,9	47,9	43,3	22,2	16,8

Виконання асоціативно-порівняльних завдань та прийому «асоціативний ланцюжок» підвищило зацікавленість студентів пізнавальною діяльністю, активізувало бажання дізнаватись щось нове та знайомитись з невідомими творами різних видів мистецтв. Завдячуючи цілеспрямованій і творчій взаємодії викладачів і студентів вдалося значно підвищити мотивацію студентів експериментальної групи до асоціативного поєднання мистецької інформації та інструментально-виконавської діяльності (середній рівень підвищився від 38,4% до 47,4%, високого від 19,5% до 23,3%). Також підвищилась компетентісна складова підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності (кількість студентів середнього рівня зросла від 43,4 % до 48,9%, високого – від 9,4 % до 19,9%), активізувалось прагнення студентів до творчості (середній від 39,7% до 47,5%, високий від 17,7% до 23,1%). Також, протягом другого етапу вдалося подолати відсутність активності та самостійності студентів, навчити їх використовувати теоретичні знання на практиці, активізувати мистецький інтерес та виконавські можливості.

Третій (творчо-креативний) етап спрямовувався на розвиток всіх компонентів виконавської підготовленості студентів з використанням принципів інформаційної відкритості, доступності, креативності та стилевідповідності. Впровадження педагогічних умов (створення ситуацій

успіху та середовища інтеграції мистецьких знань) на цьому етапі здійснювалось на підставі інтегративного, поліхудожнього, особистісного підходів. Основними формами навчання були відео заняття, спеціальний виконавський тренінг та індивідуальні заняття. Особливий акцент було зроблено на виконавському розвитку студентів, вдосконаленні їх творчих та самостійних навичок.

Основною родзинкою даного етапу стало проведення асоціативно-мистецького тренінгу, що включав створення мистецьких колекції, конкурс серед студентів контрольних і експериментальних груп на виконання самостійно вивченої п'єси українського або китайського композитора для дітей. Вибір п'єс та їх вивчення здійснювалось студентами самостійно і мав відповідати темі «Музичний зоопарк». Аналіз підготовлених до конкурсу п'єс показав, що більшість студентів вибрали найбільш відомі твори українських композиторів. Відзначимо, що українські студенти обрали твори українських композиторів, а китайські студенти – китайських (майже 79%). Невелика кількість студентів (21%) підібрали для вивчення твори зарубіжних композиторів. Це є прогалиною у репертуарному плані як українських так і китайських студентів, а також є свідченням їх невеликого музично-асоціативного фонду. Наведемо деякі з прикладів. Серед найбільш обраних українських творів були п'єси з циклу «Наші друзі» В. Кіма та М. Степаненко, «Зайчик» М. Жербіна, «Тук-тук», «Зозуля» Л. Вербовського, «Ведмежатко в лісі» М. Дремлюги. За свідченням студентів, вибір цих п'єс зумовлювався яскравістю, образним відображенням знайомих та улюблених дітьми тварин. На думку Ліди К., ці твори цікаво інтерпретувати, адже для них не має «єдиного визначеного еталону і можна вносити щось своє». Тетяна В. відзначила, що ці невеликі фортепіанні замальовки, які допоможуть дітям краще пізнати птахів і звірів. Денис О. наголосив, що ознайомлення з цими п'єсами допоможе краще розвинути асоціативне мислення, адже

програмність і музична образність активізує асоціативні можливості молоді.

Китайська музика була представлена інструментальною мелодією «Сто птахів, що вклоняються Феніксу», «Молодий пастух з флейтою» Хе Лутина, «Літаючі пари метеликів» Чень Пейсюня, «Танець водоростей» і «Русалка» Ду Мінсіня. На переконання студентів, ці твори зберігають інтонації китайської народної музики, зокрема її кварто-квінтову основу і тому можуть бути використані для роботи з дитячою аудиторією [70, с.95-97]. Серед творів зарубіжних композиторів на конкурсі були представлені «Зозуля» Л. Дакена та цикл «Карнавал тварин», написаний відомим французьким композитором Камілем Сен-Сансом. Презентація студентами останнього заслуговує на особливу увагу, адже крім різноплановості фактури та відмінності образів, цикл знайомить дітей з різними музичними інструментами. В оригіналі цикл виконується струнними, духовими інструментами та фортепіано. Для вивчення і демонстрації студенти обрали твори для 2-х фортепіано («Антилопи», «Кенгуру») та п'єсу «Лебідь» для віолончелі та фортепіано. За свідченням комісії виконання цих творів вирізнялось яскравістю, образністю і завершеністю. Підбиваючи підсумки даного конкурсу, викладачі відзначили підвищений інтерес студентів до вибору і вивчення музичних творів, емоційну захопленість, бажання брати участь та досягати успіху у концертній діяльності. Проте, потребують удосконалення навички підбору репертуару для дитячої аудиторії, знання її психологічних особливостей, уподобань та інтересів. З цією метою наступним завданням стало створення музичних колекцій для дітей різного віку. Самостійне опрацювання студентами нотної та методичної літератури дозволило представити такі варіанти: «Музика мого народу», «Українська танцювальна музика», «Народна пісня у творчості композиторів», «Пори року у музиці», «Лісові звірі у музиці», «Музичний акваріум» тощо. Для розвитку умінь асоціативного

поєднання мистецької інформації ці колекції потрібно було наповнити не тільки музичними творами, але й художніми та літературними.

Наступним етапом роботи став розвиток інтерпретаційних навичок студентів. Цей напрямок роботи актуалізував всі уміння і знання набуті на попередніх етапах експерименту, реалізував принципи стилевідповідності, самостійності та виконавської завершеності, передбачав реалізацію педагогічної умови створення ситуацій успіху з відповідними методами – емоційного збагачення, яскравої презентації, виконавського стимулювання. На думку науковців (І. Глазунова, Лінь Янь, Н. Мозгальова, Шугуан, О. Щолокова та ін.) створення ситуацій успіху є дієвим засобом мистецького зростання майбутніх фахівців, адже почуття успіху, виражене у формі задоволення або радості, є наслідком виконавської активності, цільової спрямованості та творчості [39, с.150].

Орієнтація на принцип стилевідповідності дозволила визначити алгоритм створення виконавської інтерпретації. На думку студентів він полягав в наступному: визначення історичного контексту написання твору; вивчення та інтерпретація нотного тексту, прослуховування твору у різних виконавських версіях, ознайомлення з мистецькими явищами епохи написання твору з метою розвитку умінь асоціативного поєднання мистецької інформації; підготовка до концертної презентації твору та вироблення власного виконавського стилю. Для опрацювання було обрано декілька сонат Д. Скарлатті, а саме Сонату ре мажор К 490, Сонату ля мінор К 265, Сонату Соль мажор К 284. На наш погляд, виконання стародавньої музики вимагає вивчення історичного контексту і може стимулювати активізацію мистецьких асоціацій студентів. Відповідно до визначеного алгоритму було розроблено кілька запитань:

- Які асоціації виникають у вас при ознайомленні з цими творами?
- Яке історичне підґрунтя написання сонат?
- В чому особливість сонат Д. Скарлатті?

- В чому полягає складність їх виконання?

Відзначимо, що вивчення студентами історичного підґрунтя написання сонат (становлення клавесинного мистецтва, сонатної форми, відродження опери) сприяло активізації асоціативного мислення і наданню таких відповідей: при ознайомленні з сонатами виникають асоціації з середньовіччям, клавесином, стародавніми танцями, костюмованими серенадами (Ірина К.), картинами Караваджо або Мурільо на побутову тематику (Василь М.). Особливість сонат, на думку студентів, полягає у жанровій різноманітності, поетичності, самотності. Складність виконання – у стильовій і жанровій відповідності, особливому туше, артикуляції, інтонуванні, наближенні звучання фортепіано до тембру музичних інструментів XVII – XVIII століття.

Важливим методом створення цікавої інтерпретації є метод виконавської демонстрації. В процесі занять важливого значення набуває демонстрація музичного твору викладачем, що допомагає студентам створити власний виконавський стиль та набути навичок інтерпретації музики. Необхідно також прослухати звуко та відеозаписи вивчаємих творів, зокрема Сонат Д. Скарлатті. Наголосимо, що в наш час відеоуроки, прослуховування та перегляд звуко та відеозаписів набувають все більшої популярності. На переконання студентів, завдяки комп'ютерним технологіям вони мають можливість знайомитись з цікавими виконавцями та нотними виданнями. Так, робота в інтернеті допомогла їм знайти аудіо записи Сонати ре мажор у виконанні В. Ландовської, Р. Кірпатрика та С. Росса. Порівняння цих записів дозволило ознайомитись із звучанням клавесинів різних епох, визначити виконавський стиль кожного музиканта, відзначити переваги і відмінності інтерпретації, співвіднести їх з власними виконавськими можливостями. Результати продемонстрували інтерес студентів до виконавського мистецтва, виявили вміння аналізувати

та порівнювати музичні твори, проводили аналогії щодо музичних інтерпретацій та встановлювати асоціативні зв'язки між ними.

Важливою складовою підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності є здатність до створення яскравих вербальних інтерпретацій, які так необхідні для музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя. В зв'язку з цим, ми зосередили увагу на відпрацюванні вмінь емоційно, образно та доступно донести до слухачів інформацію про твір та навести асоціативні зв'язки з іншими творами мистецтв. Неабияку роль при подачі повідомлення відіграють артистичні вміння, жести та міміка. Тому вважали за доцільне використання методів «Оратор», «Мім», «Влада жестів» тощо.

Перевіривши яскравість вербальної та виконавської інтерпретацій в умовах заліків та екзаменів майбутні вчителі з успіхом використали їх під час педагогічної практики зі школярами. Отже, створення інтерпретацій, ознайомлення з творами різних стилів і жанрів також надало нам цілком визначене уявлення про їх підготовленість до інструментально-виконавської діяльності на основі асоціативного поєднання мистецької інформації.

По завершенню третього етапу в контрольній та експериментальній групах був проведений останній діагностичний зріз, що включав урахування результатів всіх завдань, а також результати модульного контролю, заліків, іспитів. Його результати представлені в таблиці 3.10.

Аналіз даних таблиці показав, що запроваджені на третьому етапі методи і форми роботи сприяли підвищенню рівня сформованості всіх компонентів підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності. Так, включення студентів експериментальної груп в концертно-просвітницьку діяльність, створення мистецьких колекцій та музичних інтерпретацій, використання методів виконавської демонстрації, створення ситуацій успіху сприяло підвищенню мотивації студентів до

різних видів інструментально-виконавської діяльності, збагаченню мистецьких знань та умінь використовувати асоціативні зв'язки між творами різних творів мистецтва, покращився потяг до творчості та самостійності у виконанні завдань.

Таблиця 3.10

Порівняння результатів в контрольній та експериментальній групах після третього етапу формувального експерименту

Критерії	Низький ЕГ%	рівень КГ%	Середній ЕГ%	рівень КГ%	Високий ЕГ%	рівень КГ%
мотиваційний	14,7	35,1	52,1	44,7	33,2	20,2
компетентісний	18,9	37,9	51,3	48,3	29,8	13,8
творчий	14,3	35,3	52,4	44,6	33,3	20,1
Середнє значення	15,9	36,2	51,9	45,8	32,2	18

Провідною педагогічною умовою даного етапу стало створення ситуацій успіху, що дозволило значно підвищити мотивацію студентів, активізувати набуття знань з різних мистецьких галузей, підвищити зацікавленість студентів музично-просвітницькою та концертною діяльністю. Підкріплення цієї умови здійснювалось впровадженням проблемних педагогічних ситуацій та активною самостійною діяльністю студентів, використанням методів яскравої презентації, емоційного збагачення, виконавського стимулювання. Взагалі, зростання високого і середнього рівня сформованості всіх компонентів є показовим свідченням сказаного.

Перевірка ефективності розробленої методики інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації здійснювалась шляхом порівняння результатів в контрольній та експериментальній групах на основі діагностичних методів та критеріїв, розроблених на

констатувальному етапі експерименту, з використанням методів математичної статистики. Протягом формувального етапу було проведено чотири контрольні зрізи: перед початком та після кожного з етапів експерименту. Зведені результати всіх етапів представлені в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Динаміка зміни рівнів підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності (у відсотках)

РІВНІ	Діагностувальний зріз	1-й проміжний зріз	2-й проміжний зріз	3-й кінцевий зріз	Зміни
Експериментальна група					
Низький	53,2	43,9	29,9	15,9	-37,3
Середній	35,2	40,6	47,9	51,9	+16,7
Високий	11,6	15,5	22,2	32,2	+20,6
Контрольна група					
Низький	53,2	47,2	39,9	36,2	-17
Середній	35,3	39,7	43,3	45,8	+10,5
Високий	11,5	13,1	16,8	18	+6,5

У наведеній вище таблиці 3.11 видно динаміку зростання рівня підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності студентів експериментальної групи в порівнянні з контрольною групою. Можемо констатувати, що цілеспрямоване впровадження авторської методики інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на основі асоціативного поєднання мистецької інформації, яка включає методи мотиваційно-ціннісної орієнтації, інформаційно-асоціативного спрямування, творчо-особистісної взаємодії, інструментально-виконавського вдосконалення, професійно-педагогічного адаптування, доцільне використання педагогічних умов з орієнтацією на поліхудожній, інтегративний та особистісний підходи сприяло значному підвищенню рівня сформованості підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності. Так, позитивні зміни відбулись

на високому рівні (від 11,6% перед початком експерименту до 32,2 % в кінці), середній рівень сформованості підготовленості до інструментально-виконавської діяльності зріс від 35,2% до 51,9%. Головне, що значно зменшилась кількість студентів з низьким рівнем (від 53,2% перед початком експерименту до 15,9 % після третього етапу). Покращення результатів майже в три рази позначилось на спрямованості студентів експериментальної групи на успіх в інструментально-виконавській діяльності, на використанні асоціативного поєднання мистецької інформації як в навчальній, так і в професійній діяльності. Відзначимо й зростання самостійності й творчості в навчальній роботі студентів, в підготовці до конкурсів, в створенні мистецьких колекцій. Визначення траєкторії виконавського зростання кожного студента експериментальної групи дозволило розробити низку асоціативно-порівняльних, асоціативно-творчих та асоціативно-слухових завдань, використати доцільні методи і форми роботи.

Отже, порівняння результатів в експериментальній та контрольній групах на початку і після проведення експерименту підтверджують наші припущення щодо ефективності і доцільності впровадження авторської методики інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації в навчальний процес закладів вищої освіти.

Висновки до розділу III

1. На підставі теоретичних припущень і висновків, зроблених у першому та другому розділі, було розроблено алгоритм діагностувального етапу експерименту з виявлення рівня підготовленості студентів педагогічних університетів до інструментально-виконавської діяльності. Основними напрямками констатувальної частини визнано: з'ясування ролі

асоціативного поєднання мистецької інформації в підвищенні якості інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів; на підставі розроблених критеріїв і показників визначити рівень підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності; визначення методів діагностики підготовленості студентів педагогічних університетів до інструментально-виконавської діяльності.

2. Розроблено діагностичний інструментарій констатувального та формувального етапів експериментів. Відповідно до виокремлених структурних компонентів визначено три групи критеріїв (мотиваційна, компетентісна, творча) та показники, що уможливило визначення рівнів (низький, середній, високий) підготовленості студентів педагогічних університетів до інструментально-виконавської діяльності.

3. На констатувальному етапі експерименту виявлено низький рівень (54,9%) підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності, що характеризується малоусвідомленою мотивацією до набуття знань та мистецької інформації, епізодичним інтересом до інструментально-виконавської діяльності та сценічного втілення художньо-образного змісту твору, неспроможністю визначати цінності мистецьких творів та виявляти асоціативні зв'язки між творами різних видів мистецтв. Студенти цього рівня не зацікавлені в самостійному здобутті мистецької інформації, вони не прагнуть до творчості та виконавського зростання.

4. В процесі формувального етапу експериментально перевірено організаційно-методичну модель інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на основі асоціативного поєднання мистецької інформації. Вона впроваджувалася за такими напрямками: визначення педагогічно доцільних етапів впровадження методичної моделі; реалізація та перевірка дієвості розроблених педагогічних умов підготовки студентів до інструментально-

виконавської діяльності: створення ситуацій успіху, впровадження проблемних ситуацій, інтеграції мистецьких знань, організація самостійної роботи студентів; реалізація та перевірка принципів суб'єктної взаємодії, інформаційної відкритості та доступності, креативності, цілісності та структурності, системності та послідовності; реалізація та перевірка доцільності методів, форм і прийомів формування підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності. Експериментальна робота включала три етапи (інформаційно-мотиваційний, асоціативно-синтетичний, творчо-креативний), кожен з яких мав свою специфіку, передбачав впровадження певних педагогічних умов та принципів, форм і методів навчання, різних видів асоціативних завдань.

5. Останній діагностичний зріз продемонстрував статистично підтверджену динаміку зростання в експериментальній групі рівня підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності в порівнянні з контрольною. Аналіз експериментальної роботи показав, що найбільшому позитивному впливу піддається компетентісно-знаннєвий компонент, де зростання високого рівня відбулося на 23,4 % (від 6,4% до 29,8%). Це говорить про прагнення студентів навчатися, здобувати інформацію та її використовувати в навчальній та професійній діяльності. Розвиток творчо-виконавського компоненту вимагав більш тривалої роботи як самостійної, так і з викладачем, залученості до концертної діяльності, розвитку виконавських навичок та умінь асоціативного використання мистецької інформації. Зростання високого рівня цього компоненту відбулось на 21% (від 12,3% на початку експерименту до 33,3% в кінці). Враховуючи, що до вищого навчального закладу приходять переважно вмотивовані студенти, тому зростання високого рівня мотиваційно-ціннісного компоненту відбулось на 16,9% (від 16,3% до 33,2%). Отже, використання запропонованих форм і методів роботи,

різноманітних асоціативних завдань та етапність їх впровадження довели свою доцільність та ефективність.

Матеріали розділу знайшли відбиття в таких публікаціях автора: [36].

Список використаних джерел до третього розділу

1. Архіпова Л. Д. (2000). Інтерпретація як істотний елемент комунікації. Історико-філософські студії. Вип.3. К: КП ВД Педагогіка. С.153-159.
2. Березовська О.О.(2012). До проблеми музично-виконавської діяльності у фортепіанній підготовці майбутніх учителів музики. Проблеми підготовки сучасного вчителя. № 6 (Ч. 2). С.197-201.
3. Ван Боюань.(2021). Організаційно-педагогічні засади підготовки піаністів-виконавців у мистецьких закладах вищої освіти Китаю та України : дис. ... д-ра філософії : 011. Суми: Освіта. 189 с.
4. Ван Іцзюнь.(2017). Методичні засади інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К.: НПУ. 21 с.
5. Ван Боюань. (2021). Особливості національної китайської фортепіанної педагогіки. Гуманітарний корпус. №37 (2) С. 90-92.
6. Ван Чень. (2016). Формування вокально-виконавського артистизму студентів магістратури у музично-педагогічних ВНЗ України. Наука і освіта. Науково-практичний журнал Педагогіка. №6. СХХХХVII. Одеса: ПНПУ імені К.Д. Ушинського. С.65-71.
7. Ван Ченьдо. (2017). Фортепіанна музика для дітей і про дітей у творчості композиторів Європи та Китаю : автореф. дис. ... канд мист: 17.00.03.Одеса. 16с.
8. Великий тлумачний словник сучасної української мови : уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. (2001). Київ: Ірпінь. ВТФ Перун. 1440 с.

9. Вовк Л. В., Шатайло Н. В.(2017). Інтерпретація творів мистецтва як важливий чинник образотворення у художньо-практичній діяльності учнів. Педагогічна освіта : теорія і практика. Психологія і педагогіка. № 24. С.60-66.
10. Воробкевич Т.П.(2001). Методика викладання гри на фортепіано. Львів: ЛДМА. 244 с.
- 11.Галузяк В., Холковська І.(2015). Педагогічна діагностика : курс лекцій. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД». 155с.
12. Глазунова І.К. (2018). До питання інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музично-педагогічного профілю. Сучасне мистецтво: матеріали 2 міжнародної науково-практичної конференції пам'яті А. Авдієвського. К: НПУ ім. М.П. Драгоманова. С. 42-44.
13. Глазунова І.К.(2023). Проблеми фахової підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва в сучасних умовах. Теорія і методика мистецької освіти. Серія 14. Вип.28. С.15-22.
14. Гіндін Р., М.Карафінка. (1980). Етюди для ф-но 7 клас. К: Музична Україна. 182 с.
15. Гончаренко С.У. (1997). Український педагогічний словник. К: Либідь. 376 с.
16. Гризоглазова Т. І. (2014). Зміст і сутність самостійної навчально-виконавської діяльності учнів-піаністів. Теорія і методика мистецької освіти. Серія 14. Вип. 16 (21). Частина 2. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. С.23-27.
17. Гусейнова Л. (2005). Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К.: НПУ. 20 с.
18. Джемс Вільям (2002). Філософський енциклопедичний словник. За ред. В.І.Шинкарука та ін. К. : Абрис.742с.

19. Єргієв І. Д.(2016). Артистичний універсум музиканта-інструменталіста кінця ХХ – початку ХХІ століття : дис. ... д-ра мистецтвознавства : 17.00.03. Київ : НМА імені П.Чайковського. 453 с.
20. Зязюн І.А.(2008). Інтеграційна функція культурної парадигми. Професійно-художня освіта України. Київ-Черкаси: Видавництво Черкаський ЦНТЕІ. С. 3-13.
21. Згурська Н.М. (1997). Розвиток творчої самостійності яє основа формування музично-виконавської культури вчителя. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. К.: НПУ. С.299-301.
23. Івахова К.(2013). Фортепіанна творчість Мирослава Скорика: художньо-дидактичний концепт: [монографія]. Хмельницький: ПП Медобори-2006, 232 с.
24. Іцзюнь Ван. (2016). Методичні засади інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К.: НПУ. 20 с.
25. Катрич О. (2011).Стиль музиканта виконавця: теоретичні та естетичні аспекти. Дрогобич: Світязь. 90 с.
26. Кірсанов В. В. (2002). Психолого-педагогічна діагностика. К.: Альтерпрес. 202с.
27. Коберник О. (2006). Психолого-педагогічна діагностика духовного розвитку вихованців. Школа. Інформаційно-методичний журнал. Київ: БФ 1Вересня. №12. С. 64-71.
28. Козир А. В. (2008). Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти. Київ: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова. 356 с.
29. Комінко Г.В., Кучер Г.В. (2005). Кращі методи психодіагностики : навчальний посібник. Тернопіль : Карт–бланш. 406 с.

30. Котляревська О. І. (1996). Варіативний потенціал музичного твору: культурологічний аспект інтерпретування : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03. К.: Вища освіта України. 19 с.
31. Крицький В. М. (2009). Музично-виконавська інтерпретація: педагогічні проблеми музично-виконавської підготовки. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя. 158 с.
32. Лінь Янь.(2018). Готовність до художньо-інтерпретаційної діяльності як психолого-педагогічна проблема. Збірник наукових праць Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. С. 123-128.
33. Лу Цзе. (2017). Концептосфери китайської програмної фортепіанної музики ХХ – початку ХХІ століття : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства. 17.00.03. Львів. 18 с.
34. Лянь Лю.(2012). Музикознавство та професійна музична освіти в Китаї. Культура України. Вип. 39. С.276-282. URL: http://nbuv.gov.ua/jpdf/Ku_2012_39_36.pdf
35. Лю Цяньцян. (2007). Художня компетентність у виконавській підготовці студентів-музикантів і хореографів. Теорія та методика мистецької освіти. Вип. 5 (10). С.43-47.
36. Лю Шуай. (2021). Інтегративний підхід до процесу інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації. Матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. С. 228-230.
37. Малихін О. В. (2008). Система умінь самоорганізації і самоконтролю учбової діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів та її функціонування у процесі організації і здійснення самостійної навчальної діяльності. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Серія 16. № 9 (19). С. 122-128.

38. Матвеева О.О. (2016). Теоретичні і методичні засади педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва : автореф. дис. ... докт. пед наук : 13.00.04. К.: НПУ. 39 с.
39. Мен Мен.(2013). Формування музично-імпровізаційних умінь у майбутніх учителів музики України та Китаю : автореф. дис. ... канд. пед. наук :13.00.02. К.: Либідь. 20 с.
40. Мозгальова Н. Г. (2011). Теорія та методика інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики: монографія. Вінниця: ТОВ Меркьюри-Поділля. 486 с.
- 41 .Мозгальова Н.Г.(2014). Виховні можливості фортепіанної музики для дітей. Збірник наукових праць ЗДПУ. Випуск 17 (2–2014) С.294-297.
42. Ніколаї Г. Ю. (2013). Методологічні пошуки у сфері мистецької освіти. Актуальні питання мистецької освіти та виховання. №1 (1).С. 3-17.
43. Новий тлумачний словник української мови. (1999).Том 2. Київ: Аконіт. 910 с.
44. Олійник О. (1977). Фортепіанна творчість В. Косенка. К.: Наукова думка. 152с.
45. Олексюк О.М. (2006).Музична педагогіка. К.: КНУКіМ. 188с.
46. Олійник О.(1979). Українська фортепіанна музика для дітей. К.: Наукова думка. 107с.
47. Падалка Г. М. (2008). Педагогіка мистецтва. К. : Освіта України. 274 с.
48. Психодіагностика особистості підлітка (2008): [навчальний посібник] із психологічної практики для студентів педагогічних і психологічних спеціальностей. О.Д. Кравченко, В.Ф. Моргун. Полтава.118 с.
49. Ростовський О. Я.(2015). Методологічні орієнтири гуманізації музичної освіти у контексті природи музичного сприймання. Наукові записки: Психолого-педагогічні науки. № 1.К.: Освіта. С. 56-59.
49. Рудницька О.П.(2005). Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан. 360 с.

50. Рудницька О. (2000). Педагогіка мистецтва: пошуки і перспективи. Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник. К.: Ченстохова. Вип. II. С. 233–245.
51. Словник української мови: в 11 тт. (1970-1980). АН УРСР. Інститут мовознавства. За ред. І. К. Білодіда. К.: Наукова думка. Т. 3. С. 481.
52. Трофимов Ю.Л.(1999). Психологія. Київ : Либідь. 645с.
53. Філософський словник соціальних понять.(2005). За ред. В.П. Андрущенко. Київ: «Р.И.Ф.». 672 с.
54. Фрайт О. (2010). Фортепіанні альбоми та цикли українських композиторів для дітей: історія і сучасність. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. І.Франка. 94 с.
55. Хлебнікова Л.М. (1982). Дидактичні основи уроку музики. Музика в школі. №8. С. 3-10
56. Хуан Чжулін. (2009). Шляхи розвитку дитячої фортепіанної музики в Китаї : дис. ... канд. мист. : 17.00.03. Харків. 229 с.
57. Цехмісторова Г.С. (2005). Управління в освіті та педагогічна діагностика: навчальний посібник для вузів. Київ: Слово. 277с.
58. Цяо Лінь.(2015). Методика формування темброво-слухових уявлень вчителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К.: Промінь. 210 с.
59. Чжан Цзе.(2013). Формування вмінь художньо-педагогічного аналізу музичних творів у процесі фортепіанної підготовки вчителів музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. К.: НПУ. 20с.
60. Чжоу Веймінь.(2012). Вивчення й аналіз деяких проблем китайської фортепіанної освіти. Китайська музика. №4. 159–165 (китайською мовою).
61. Шамо Ігор Наумович. (2001). Шевченківські лауреати. 1962-2001 : Енциклопедичний довідник. К.: Промінь. С. 612.
62. Шахов В.І. (2007). Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя : загально педагогічний аспект. Вінниця: ВДПУ. 383с.

63. Шугуан. (2012). Методика формування виконавського досвіду майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02. К.: НПУ. 189 с.
64. Шульгіна В. Д. (2002). Музична україніка: інформаційний і національно-освітній простір : автореф. дис. ... д-ра мистецтвознавства: 17.00.01. К.: Вища освіта України. 38 с.
65. Щербініна О. М. (2016). Фортепіанна підготовка у вищих закладах мистецької освіти : сучасний стан та перспективи модернізації. Актуальні питання мистецької педагогіки. Вип.5. К.: Промінь. С.124–128.
66. Щолокова О.П. (2014). Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії і практики : монографія. Дніпропетровськ. 301с.
67. Щолокова О.П. (2009). Методика викладання світової художньої культури. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова. 286 с.
68. Юзюк З. Г. (2012). Естетико-психологічні засади фортепіанної творчості для дітей українських піаністів-педагогів ХХ століття : автореф. дис. ... канд. мист.: 17.00.03. Львів. 16 с.
69. Юцевич Ю.Е. (2003). Музыка: словник-довідник. Тернопіль: Навчальна-книга-Богдан. 352 с.
70. Янь Чжихао. (2017). Проблеми фортепіанного мистецтва Китаю у працях китайських дослідників. Українська музика. Вип.4 (26). К.: музична Україна. С.94-101.
71. Hans-Josef Jakobs: Mit Johann Sebastian Bach unterwegs. Ein biografischer Reiseführer; SCM-Hänssler-Verlag, Holzgerlingen. 2010.
72. Kazmirchuk Natalia, Baranovska Iryna, Mozgalova Nataliia, Shcholokova Olga, Podorozhnyi Vadym. Methodological aspects of teacher training for theatrical activities with pupils. SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION 2021. Volume I, P. 235-247.
- URL: <http://journals.rta.lv/index.php/SIE/issue/view/154/showToc>

73. Mozgalova N. G., Baranovska, I. G., Hlazunova, I. K., Mikhalishen, A. V., & Kazmirchuk N. S. (2020). Methodological foundations of soft skills of musical art teachers in pedagogical institutions of higher education. *Linguistics and Culture Review* 5(S2), 317-327. URL: <https://lingcure.org/index.php/journal/article/view/1355>
74. Wang Boyuan (2021). Prospects and priority areas of modernization of piano training in Ukrainian art institutions of higher education. *Actual trends of modern scientific research: abstracts of VI International scientific and practical conference (January, 17-19, 2021, Munich, Germany)*, pp. 305-310.
75. Yerkes R. M., Dodson J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of comparative neurology and psychology*. T.18.C.459-482. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cne.920180503>

ВИСНОВКИ

1. У роботі проаналізована наукова література з предмету дослідження, яка засвідчила наявність проблеми щодо інструментально-виконавської підготовленості студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації. Проблема вивчення та трактування інструментально-виконавської підготовки є надзвичайно актуальною в межах сучасної педагогіки мистецтва, про що свідчить висока кількість досліджень. Загальним в них є те, що інструментально-виконавська підготовка вчителя музичного мистецтва залежить від слухової активності та музичної виразності виконання музичних творів, від сформованого музичного мислення, розвинутої уяви, фантазії, художньої асоціації. Музично-слухова активність виступає основою всього музично-виконавського процесу.

Такі науковці, як А. Козир, М. Губар, О. Морозова, І. Дзюба, О. Табаков трактують вивчаємиий феномен у контексті покращення всієї професійної освіти. На їхню думку інструментально-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва потребує суттєвого оновлення з акцентом на використанні новітніх технологій та методів креативного спрямування. Відповідно, виконавська підготовка студентів педагогічних університетів повинна базуватись на логіці асоціативного мислення, законмірностях художнього сприйняття й взаємодії комплексу мистецтв.

2. У дослідженні дано авторське визначення поняття «інструментально-виконавська підготовка студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації» як система організації навчально-пізнавальної та творчо-виконавської діяльності студентів, яка забезпечує формування особистісних компетентностей майбутнього вчителя у музично-виконавському,

методико-педагогічному напрямку виконавської підготовки педагогічного спрямування відповідно до високого рівня розвинутої образно-асоціативного мислення та творчої уяви майбутнього фахівця. Визначено структуру інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації, а саме: мотиваційно-ціннісний, компетентно-знаннєвий та творчо-виконавський компоненти.

3. Відповідно до виокремлених структурних компонентів встановлено три групи критеріїв та показники, що уможливило визначення рівнів (низький, середній, високий) інструментально-виконавської підготовленості студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації.

Перший критерій – Міра особистісної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва на успішну інструментально-виконавську діяльність. Показники – вияв інтересу до інструментально-виконавської діяльності; активність у здобутті мистецької інформації; вміння визначати цінності мистецьких творів та самостійно їх опрацьовувати. Другий критерій – рівень фахової компетентності студентів. показники – здатність до систематизації, удосконалення набутих знань та умінь; здатність використовувати в навчальній і практичній діяльності виконавські уміння та навички; знання педагогічного репертуару і уміння його використовувати у навчально-педагогічній діяльності. Третій критерій – Ступінь креативності студентів у інструментально-виконавської діяльності. Показники – здатність виявляти асоціативні зв'язки між творами різних видів мистецтв; творче опрацювання теоретичного навчального матеріалу; прагнення до сценічного втілення художньо-образного змісту твору.

4. Теоретично обґрунтовано та сформульовано наукові підходи та педагогічні умови інструментально-виконавської підготовки студентів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації.

- Провідними підходами організації інструментально-виконавської підготовки студентів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації визначено наступні: інтегративний, поліхудожній, особистісно-орієнтований. Інтегративний підхід розуміється як не просто поєднання окремих частин, а їх взаєпроникнення, їх синтез на основі одного цілого. Тобто, інтеграція у навчанні забезпечує можливість створення взаємозв'язків між навчальними дисциплінами; розкриває вагомість міжпредметних зв'язків у системі освіти; визначає необхідність інтеграції навчальних дисциплін для отримання цілісних знань. Використання міжпредметних зв'язків стає особливістю інтеграції в навчанні, під яким розуміють систему відношень між знаннями, уміннями та навичками, які формуються в результаті послідовного відображення в засобах, методах і змісті навчальних дисциплін тих об'єктивних зв'язків, що наявні в реальному світі. Поліхудожній підхід виражає єдність видів мистецтва, взаємозв'язок між ними. Наявність художнього образу передбачає його різні видозміни, залежно від специфіки кожного з мистецтв. Однак, характерні риси, такі як: художнє узагальнення, виразність, висока емоційна наповненість залишаються незмінними. Сутністю особистісно-орієнтованого підходу є послідовне ставлення викладача до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку. Здійснити особистісно-орієнтований підхід може лише педагог, який є сам неординарною особистістю, вміє бачити креативні якості у вихованця, розуміти його і будувати з ним діалог на основі обміну моральними, емоційними і соціальними цінностями. Ефективність інструментально-виконавської підготовки студентів вищих навчальних закладів на основі асоціативного

поєднання мистецької інформації залежить від таких педагогічних умов: створення ситуацій «успіху» з налаштуванням на активне сприйняття й усвідомлення музичного твору; забезпечення впровадження проблемних педагогічних ситуацій у навчальний процес, спрямованих на розвиток асоціативного мислення; створення середовища інтеграції мистецьких знань на основі комп'ютеризації процесу здобуття необхідної мистецької інформації; організація розширеного середовища самостійної виконавської роботи студентів.

5. У роботі розроблено організаційно-методичну модель інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації, до якої входять певні функції:

- розвивальна, що визначає покращення духовних сил і здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва, які дозволяють особистісне самовдосконалення, підвищення виконавського рівня студента;

- регулятивна, яка дозволяє спрямовувати виконавську діяльність у необхідне русло, забезпечує високу мотивацію навчання.

- організаційна, тобто забезпечення керованості освітнього процесу на сприйняття та обробку мистецької інформації в межах виконавської діяльності, включення студентів у роботу над музичним твором, розвиток умінь самоорганізації, концентрацію зусиль на досягнення мети;

- інформативна, що сприяє пошуку та засвоєнню необхідної інформації; розкриває готовність студента до аналізу й порівнянь різних мистецьких асоціацій, їх застосування в межах виконання музичних творів;

- креативна – створення оригінальної трактовки музичного твору на основі синтезу мистецької інформації, вміння поєднувати власні враження засобом творчого пошуку образної сфери, добір виконавських прийомів тощо;

- асоціативна, яка відзеркалює процес створення асоціацій, мистецьких вражень, їх поєднання та втілення в процес інтерпретації музичного твору, добір необхідної інформації, її виокремлення та взаємодія;

- методична, яка презентує конкретні шляхи досягнення мети, сприяє організації позитивної взаємодії всіх суб'єктів навчання й виховання, а також реалізації методичного забезпечення процесу удосконалення інструментально-виконавської підготовки студентів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації.

Розроблена методична модель також включає три послідовні етапи:

- інформаційно-мотиваційний – надання необхідної інформації, її аналіз та узагальнення, усвідомлення майбутніми учителями музичного мистецтва фахової цінності вмінь художньо-творчої інтерпретації, спрямованість на зацікавленість в роботі, надання програмних вимог;

-асоціативно-синтетичний – розвиток асоціативної сфери майбутніх учителів музичного мистецтва, спрямованої на продуктивну роботу асоціативного мислення, залучення в цей процес асоціативних вражень, зв'язків, збагачення досвіду мистецьких явищ, їх поєднання в межах виконавської діяльності щодо способів використання на синтетичному рівні узагальнень;

- творчо-креативний – розвиток творчих елементів виконавської, педагогічної роботи, активізація креативних здібностей, оцінних структур фахової самосвідомості (рефлексивна складова), закріплення нових способів художньо-творчої інтерпретації на основі асоціативних зв'язків, інформаційна, професійна досвіченість у поєднанні з виконавською, педагогічною спрямованістю процесу навчання, творчим пошуком.

До складу моделі входять п'ять основних груп методів: 1 група – мотиваційно-ціннісної орієнтації, 2 група – інформаційно-асоціативного

спрямування, 3 група – творчо-особистісної взаємодії, 4 група – інструментально-виконавського вдосконалення, 5 група – професійно-педагогічного адаптування.

1 група методів, які отримали назву мотиваційно-ціннісної орієнтації спираються на керований процес, що передбачає заохочення до виконавської діяльності, стимулювання самоактуалізації, що виражається у самостійному доборі оптимальних форм роботи, навчальної програми, сприятимуть розвитку переконань, художніх смаків та ідеалів студентів.

2 група методів інформаційно-асоціативного спрямування містить важливі елементи діяльності асоціативного мислення й включає елементи самостійного пошуку. До даної групи відносимо методи образної обробки мистецької інформації, аналіз основних елементів мистецького твору, порівняння різних інтерпретацій, виокремлення асоціативних зв'язків, самостійна класифікація знань, рефлексія – як метод аналізуючої сфери самосвідомості, сприятиме розвитку операційних мисленевих систем.

3 група методів творчо-особистісної взаємодії ґрунтується на креативних аспектах виконання, що показує процес створення інтерпретації музичного твору та її реалізацію. Такі методи, як слухова взаємодія, внутрішньо-слухове корегування, оригінальне відтворення музики, технічні вправи, емпатійне проникнення у інтонаційну виразність, асоціативні порівняння інтонацій, фраз, творів, самостійна робота над музичним твором - мають забезпечити головні аспекти роботи в інструментальному класі, розвинути творчу особистість студента.

4 група методів інструментально-виконавського вдосконалення розглядається як засіб розвитку спеціальних виконавських якостей, а саме: артистизм, технічні здатності й виконавська воля. Це, насамперед метод емоційного забезпечення, суть якого полягає у необхідності

багаторазового виконання програми в різних умовах, образного засередження. Метод яскравої презентації стає корисним перед самим виконанням, що дозволить вплинути на емоційну сферу слухача, зробити незабутнім виступ.

5 група методів професійно-педагогічного адаптування відзеркалює саме спрямованість інструментально-виконавської підготовки студентів на роботу в школі. Методи фрагментарного та ескізного виконання стають характерними для педагогічної роботи. Вербальна інтерпретація допомагає учням проникати у сутність музичного образу, зрозуміти художній зміст. Метод поєднання мистецької інформації ґрунтується на уміннях виокремлювати основне у змісті художнього образу та робити синтез мистецького узагальнення. - Кожна з груп методів має відповідність застосування в межах представлених етапів. .

Головними формами навчання в межах організаційно-методичної моделі визначено: індивідуальні заняття, проблемні бесіди, відео заняття, спеціальний виконавський тренінг, самостійна робота студентів над музичним твором. .

6. Розроблено, впроваджено та перевірено експериментальним шляхом ефективність методики формування інструментально-виконавської підготовленості студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації.

На констатувальному етапі експерименту виявлено низький рівень (54,9%) підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності, що характеризується малоусвідомленою мотивацією до набуття знань та мистецької інформації, епізодичним інтересом до інструментально-виконавської діяльності та сценічного втілення художньо-образного змісту твору, неспроможністю визначати цінності мистецьких творів та виявляти асоціативні зв'язки між творами різних видів мистецтв. Студенти цього рівня не зацікавлені в самостійному

здобутті мистецької інформації, вони не прагнуть до творчості та виконавського зростання.

В процесі формувального етапу експериментальної роботи була впроваджена методика інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації. Вона впроваджувалася за такими напрямками: визначення педагогічно доцільних етапів впровадження методичної моделі; реалізація та перевірка дієвості розроблених педагогічних умов підготовки студентів до інструментально-виконавської діяльності: створення ситуацій успіху, впровадження проблемних ситуацій, інтеграції мистецьких знань, організація самостійної роботи студентів; реалізація та перевірка принципів суб'єктної взаємодії, інформаційної відкритості та доступності, креативності, цілісності та структурності, системності та послідовності; реалізація та перевірка доцільності методів, форм і прийомів формування підготовленості студентів до інструментально-виконавської діяльності. Експериментальна робота включала три етапи (інформаційно-мотиваційний, асоціативно-синтетичний, творчо-креативний), кожен з яких мав свою специфіку, передбачав впровадження певних педагогічних умов та принципів, форм і методів навчання, різних видів асоціативних завдань.

Основу педагогічного інструментарію склали теоретичні методи аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, абстрагування, класифікації, за допомогою яких відбувалась активізація однойменних мисленнєвих дій та операцій як основи асоціативного поєднання мистецької інформації. Порівняльним аналізом результатів діагностичних зрізів щодо мотиваційно-ціннісного, компетентно-знаннєвого та творчо-виконавського визначених структурних компонентів, а також щодо асоціативного поєднання мистецької інформації у цілому доведено стійку висхідну динаміку рівнів сформованості досліджуваного феномена, яка проявилась

на високому та середньому рівнях в експериментальних групах під час співствалення із динамікою в контрольних групах, а також під час співставлення із результатами констатувального експерименту. Водночас зафіксовано нисхідну динаміку в експериментальних групах на низькому рівні у порівнянні із динамікою в контрольних групах, а також із динамікою результатів констатувального експерименту, що підтверджує ефективність упровадженої у процес інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів експериментальної методики.

Представлені результати порівняльного аналізу дозволили констатувати наступне:

теоретично обґрунтована, розроблена і упроваджена у процес інструментально-виконавської підготовки студентів методика формування їх інструментально-виконавської підготовленості на основі асоціативного поєднання мистецької інформації продемонструвала результативність та ефективність; педагогічні умови формування даної підготовленості, інтегровані в методичну модель, сформульовані коректно, а педагогічний інструментарій, розроблений у відповідності до педагогічних умов є дієвим і продуктивним, оскільки їх застосування забезпечило в студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів сформованість інструментально-виконавської підготовленості на основі асоціативного поєднання мистецької інформації, що уможливило набуття студентами високого рівня педагогічно-інтерпретаційної обізнаності й обумовило підвищення рівня IQ за рахунок інтенсифікації механізму мисленнєвих дій та операцій.

ДОДАТКИ

Додаток А.

АНКЕТА

(на виявлення ставлення студентів музично-педагогічних ЗВО до проблеми поєднання асоціативних зв'язків мистецької інформації у процесі інструментально-виконавської підготовки).

1. Чи потрібно, на Ваш погляд, використовувати асоціативне поєднання мистецької інформації на заняттях у вузі, загальноосвітній школі, школі мистецтв?

2. Що на ваш погляд означає асоціативне поєднання мистецької інформації ?

3. Як часто ви в своїй роботі використовуєте асоціативне поєднання мистецької інформації ?

4. Чи використовували ваші викладачі асоціативне поєднання мистецької інформації в процесі індивідуальних занять?

5. Чи потрібно набувати навичок асоціативного поєднання мистецької інформації під час навчання у вузі?

6. Чи володієте ви навичками асоціативного поєднання мистецької інформації ?

Додаток В

Тест на вияв пізнавального інтересу до оволодіння знаннями щодо педагогічно-інтерпретаційної діяльності**(За методиками О.Хоружої, О. Гребенюк).**

Відповіді на запитання (від 01 до 05, де 05 – впевнено «так», 04 – більше «так», чим «ні», 03 – не впевнений, 02 – більше «ні», чим «так», 01 – впевнено «ні») записуються у відповідні клітинки в картках:

Курс Дата _____ -

Прізвище, Ім'я, По-батькові _____ -

1	4	7	10	13	16
2	5	8	11	14	17
3	6	9	12	15	18

Обробка карток: необхідно скласти всі цифри у кожному рядку. Три строки відповідають трьом рівням інтересу. Той рядок, що містить найбільшу суму, буде відповідати наявності у даного респондента рівня інтересу.

Що спонукає Вас вивчати музично-теоретичну, музикознавчу, науково-методичну літературу, присвячену інтерпретаційній роботі із учнями на уроках музичного мистецтва та під час проведення позакласного музикування?

1. Вивчаю тому, що цього вимагає керівник педагогічної практики в загальноосвітній школі.
2. Тому, що ці знання необхідні для подальшої музично-педагогічної роботи із учнями в загальноосвітній школі.

3. Тому, що проблематика організації ефективної інтерпретаційної діяльності учнів мене цікавить.

Як Ви окреслюєте й пояснюєте свої наміри щодо теоретичної підготовки до педагогічно-інтерпретаційної роботи на уроках музичного мистецтва в закладах середньої освіти школі під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва»?

4. Я взагалі не збираюся спеціально займатися інтерпретаційною роботою на уроках музичного мистецтва, тому читати якусь спеціалізовану літературу мені не потрібно.

5. Вважаю, що буду вести педагогічно-інтерпретаційну роботу на уроках музичного мистецтва, оскільки без неї неможливо ефективно організувати й проводити колективне музикування школярів, зокрема, вокально-хорову роботу, тому ознайомлюсь із тією літературою, яку мені запропонує методист з педагогічної практики .

6. Вважаю, що чим більш я занурююся у проблематику інтерпретаційного опрацювання музичних творів із школярами, тим більше я потребую відповідної інформації, зокрема, у галузі методів і засобів інтерпретаційного опрацювання, тому присвячую свій вільний час віднайденню відповідної літератури.

Якому способу оволодіння знаннями у галузі педагогічно-інтерпретаційної діяльності під час «Методики музичного виховання» Ви віддаєте перевагу?

7. Слуханню лекційного матеріалу, яке забезпечує викладач.

8. Дискутуванню із іншими студентами під час семінарських занять.

9. Самостійному віднайденню оптимальних шляхів стимулювання учнів до інтерпретаційної активності.

Яке значення мають знання у галузі педагогіки інтерпретаційного опрацювання для набуття Вами фахом учителя музичного мистецтва?

10. Ніякого.
11. Оволодіваючи знаннями у галузі педагогіки інтерпретаційного опрацювання, можна покращити власні інтерпретаційні уміння.
12. Без знань у галузі педагогіки інтерпретаційного опрацювання неможливо стати компетентним вчителем музичного мистецтва.
13. Чи не вважаєте Ви, що методи роботи із учнями у галузі інтерпретаційного опрацювання під час навчання в університеті можна було б взагалі не розглядати?
14. Чи не вважаєте Ви, що у фаховій діяльності Вам знадобляться тільки деякі знання щодо інтерпретації музичних творів?
15. Чи не вважаєте Ви, що фундаментальні знання методів, засобів і прийомів інтерпретаційного опрацювання музичних творів складають основу комбінованого уроку музичного мистецтва?
16. Чи бувають випадки під час педагогічної практики, коли Вам не вистачає знань щодо інтерпретаційної роботи із школярами, але засвоювати їх Ви не бажаєте?
17. Чи бувають випадки під час педагогічної практики, що під час уроків музичного мистецтва Вас зацікавлює певна проблемна ситуація педагогічно-інтерпретаційного характеру, але після уроку бажання шукати шляхи її вирішення зникає?
18. Чи часто під час педагогічної практики Ви звертаєтесь за відповіддю на фахові запитання щодо інтерпретаційного опрацювання музичних творів, окрім методиста, керівника практики та вчителя музичного мистецтва, до інтернет-співтовариства педагогів-музикантів, до відео-записів майстер-класів з інтерпретаційного опрацювання тощо?

Додаток С

АНКЕТА

для з'ясування рівня мотиваційної спрямованості студентів
до інструментально-виконавської діяльності

1. Чим вас приваблює інструментально-виконавська діяльність (необхідне підкреслити):

- задоволення від самого процесу і результату роботи за інструментом
- можливість найбільш повної самореалізації саме в даній діяльності
- потреба в досягненні соціального престижу і поваги з боку сокурсників

2. Чи плануєте ви навчатись в аспірантурі прагнення до продовження навчання в магістратурі та аспірантурі ? Так-ні

3. Чи взагалі не планує пов'язувати своє життя з музикою? Так-ні

4. Де ви планує працювати після закінчення навчання ((необхідне підкреслити):

- в музичних школах,
- у фахових коледжах
- у вищих навчальних закладах мистецького спрямування,
- займатись приватними уроками.

5.Оцініть рівень власної підготовленості до інструментально-виконавської діяльності (високий, середній, низький)

Додаток D

Ранжування цінностей інструментально-виконавської діяльності

Шановні студенти! Розташуйте запропоновані цінності відповідно до ваших поглядів на інструментально-виконавську діяльність:

- виконавська техніка,
- концертно-виконавська діяльність
- мистецька освіченість
- музичний твір,
- індивідуальні заняття
- виконавський успіх.
- виконавська грамотність,
- виконавські традиції,
- особистість викладача.

Додаток Е

**РЕПЕРТУАРНИЙ СПИСОК
для самостійного опрацювання технічних творів**

- Г.Беренс Етюд №34 ор.61
Ф. Бургмюллер Буря ор.109 №13
Ф. Бургмюллер Біглість ор.109 №10
О.Гедіке Етюд №10
І.Гуммель Етюд №11 ор. 125
В.Косенко Етюди ор.8
АЛемба Етюд мі бемоль мажор
Мак-Доуелл «Блукаючий вогник».
М. Мошковський Етюд ор.91№2
М. Мошковський ор.91 №7,
Ю.Полунін. Скерцо
Ф. Лист. Етюд №1 Соч. 1,
К.Черні ор.299 № 15
К.Черні ор.299 №18,

Додаток F

ОПИТУВАЛЬНИК
рівня сформованості творчо-виконавського компоненту

1. Яке, на ваш погляд, значення творчості в інструментально-виконавській діяльності? (напишіть)

2. Чи підтримують викладачі ваші творчі напрацювання в інструментально-виконавській діяльності:
 - у процесі виборі репертуару
 - в процесі вивчення музичного тексту
 - в процесі підготовки до концертного виступу
 - у створенні вербальних інтерпретацій
 - на концертному виступі.

3. Наскільки ваш викладач є творчим у виконавській діяльності?

4. Назвіть творчі якості, які є основними для досягнення навчального і виконавського успіху.

Додаток G

РЕПЕРТУАРНИЙ СПИСОК

(для самостійної виконавської роботи студентів)

- І.С. Бах Фантазія до мінор
- І.С. Бах Алеманда із сюїти соль мінор
- Ф.Е. Бах Престо
- Ж. Бізе Пастораль
- С.Борткевич Перша печаль
- С.Борткевич Ліричний настрій
- Г. Гендель Капріччіо соль мінор
- Е.Гріг В печері горного короля
- Е.Гріг Ранок
- Л.Даккен Зозуля
- К.Дебюссі «Місячне сяйво»
- В Дем'янишин фортепіанний цикл «Пори року».
- Б.Сметана Поетична полька
- К.Сенс-Санс Карнавал таварин
- І.Шамо Юмореска
- Р. Шумана Альбом для юнацтва
- Ф.Шопен Прелюдії
- Ф.Шуберт Експромнт ля бемоль мажор