

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**ЧЖАН ШЕНВЕНЬ**

УДК: 378.016:78]:[7.03:008](043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ СТИЛЬОВОЇ КУЛЬТУРИ ВИКОНАННЯ МУЗИЧНИХ  
ТВОРІВ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА  
В ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ**

01 – Освіта / Педагогіка  
Спеціальність 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

---

Чжан Шенвень

Науковий керівник – **Падалка Галина Микитівна,**  
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2023

## АНОТАЦІЯ.

*Чжан Шенвень.* Формування стильової культури виконання музичних творів у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахового навчання. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) у галузі знань 01 Освіта (Освіта/Педагогіка). – Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2023.

### Зміст анотації

Дисертацію присвячено розробленню методики формування стильової культури виконання музичних творів у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахового навчання.

Доцільність дослідження означеної проблеми зумовлено необхідністю розв'язання суперечностей між: соціальним запитом до випускників мистецьких факультетів вищих закладів освіти, спроможних забезпечити сучасний рівень художнього виховання учнівської молоді, зокрема на основі стильових підходів, та недостатністю стильової спрямованості викладання мистецьких дисциплін у вищих закладах освіти, а також науковою значущістю проблеми забезпечення стильових засад виконавської підготовки студентів та обмеженим звертанням науковців до теоретико-методичного її розроблення, зокрема до дослідження культурологічних орієнтирів стилевідповідного навчання студентів.

Мета дослідження полягала у розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування стильової культури виконання музичних творів майбутніх учителів музичного мистецтва.

Завдання дослідження передбачали аналіз стану дослідженості проблеми стильового розвитку студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів у процесі фахової підготовки, визначення сутності,

змісту, структури стильової культури виконання музичних творів у майбутніх учителів музичного мистецтва, розробку критеріїв і показників, характеристику рівнів сформованості стильової культури виконання музичних творів у майбутніх учителів музичного мистецтва. Суттєвого значення було надано визначенню наукових підходів, теоретичному обґрунтуванню та експериментальній перевірці ефективності педагогічних принципів, умов, методів, прийомів та етапів формування стильової культури виконання музичних творів студентів у процесі фахового навчання.

Об'єкт дослідження – процес фахового навчання студентів в системі вищої музично-педагогічної освіти України.

Предмет дослідження – методика формування стильової культури виконання музичних творів майбутніх учителів музичного мистецтва.

Для досягнення мети та розв'язання зазначених завдань було застосовано *теоретичні* методи дослідження (аналітичне осмислення науково-методичної літератури з філософії, естетики, психології, педагогіки, мистецтвознавства, методики музичного навчання з метою визначення сутності, змісту та структури стильової культури, формулювання критеріїв, показників і характеристики рівнів її сформованості у вчителів музичного мистецтва; аналіз навчальних програм, узагальнення педагогічного досвіду для з'ясування, зіставлення, типізації характерних особливостей стильового розвитку студентів у традиційному процесі викладання фахових дисциплін; педагогічне моделювання з метою розроблення принципів засад, оптимальних умов та методичних підходів до формування стильової культури виконання музичних творів у студентів. Застосування емпіричних методів дослідження, таких як педагогічне спостереження, анкетування, діагностичні завдання, тестування, експертне оцінювання було зумовлено потребами визначення рівневих ознак сформованості стильової культури студентів. Застосування методів математичної статистики уможливило фіксацію результатів впровадження розробленої методики та підтвердження їх вірогідності.

*Наукова новизна* дослідження визначається:

- введенням у науковий обіг поняття « стильова культури виконання музичних творів вчителя музичного мистецтва», визначенням її сутності, змісту, структури, критеріїв та показників сформованості;

- розробленням методики формування стильової культури виконання музичних творів вчителя музичного мистецтва, що включає методологічні підходи, принципові засади, педагогічні умови, методи, прийоми та етапи формування.

Уточнено визначення категорії «індивідуальний виконавський стиль» як здатність до творчого самовиявлення музиканта у процесі відтворення в інтерпретації музичного твору стильової специфіки творчості композитора..

Подальшого розвитку дістали зміст, форми, методи фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих закладах освіти.

Стильова культури виконання музичних творів вчителя музичного мистецтва визначається в дослідженні як інтегрована особистісна якість, що виражає здатність учителя музичного мистецтва до відтворення системи образного і музично-формотворчого мислення композитора в єдності з вираженням індивідуально-творчого ставлення до змісту музичних образів у процесі інтерпретації художніх образів, а також готовність донести зміст музичного твору у всій повноті композиторського стилю до юних слухачів, захопити їх музикою. Стильова культура виконання музичних творів розглядається як важлива складова професійної культури учителя музичного мистецтва.

Авторське визначення феномену стильової культури виконання музичних творів, наведене в дисертації, супроводжується характеристикою його структури, а також з'ясуванням функціональної ролі кожного з її компонентів. Встановлено, що мотиваційно-спонукальний, пізнавально-когнітивного, оцінно-емоційного, ініціативно-відтворювального та комунікативно-педагогічний компоненти у взаємозумовленості і взаємодії передбачають вмотивованість учителя музичного мистецтва до постійного

стильового саморозвитку, зорієнтованість на системне оволодіння методикою стилевідповідного навчання школярів, спроможність до адекватного оцінювання та відтворення в інтерпретації стильової основи творів у єдності з вираженням індивідуального творчого ставлення до музики, здатність до встановлення художнього контакту з учнями у процесі виконання музики на основі активізації відчуття стилю юних слухачів.

Зі структурними компонентами стильової культури виконання музичних творів співвідносяться розроблені в процесі дослідження критерії її сформованості - мотиваційно-когнітивний, аналітико-оцінювальний, інтерпретаційно-творчий, а також показники, такі як: широта пізнання стильових аспектів музичного мистецтва; об'єктивність аналітичного осмислення й оцінювання стильової відповідності виконавської інтерпретації музичного твору; оригінальність та стильова адекватність самостійно створеної студентом інтерпретації музичних творів, зокрема, дитячого репертуару.

Визначено наукові підходи, що відіграють роль методологічних орієнтирів розроблення методики формування стильової культури виконання музичних творів. До них віднесено особистісний підхід, що сприяє актуалізації суб'єктивно-типологічних особливостей студента та забезпеченню свободи його вибору в інтерпретаційно-виконавському процесі; діяльнісний, що активізує осягнення студентом стильових характеристик виконавського мистецтва з позиції активного суб'єкта; компетентнісний, що становить основу збагачення стильової ерудиції майбутніх учителів музичного мистецтва. Опора на герменевтичний підхід уможливило аналітичне осмислення варіантної інтерпретації музичного твору та усвідомлення його художньої цінності. Інтегративний підхід орієнтує на досягнення єдності між розвитком теоретичних засад стильового пізнання студентом мистецтва та практичним втіленням знань у виконавській та педагогічній діяльності.

Розроблено принципові засади формування стильової культури виконання музичних творів. Принцип культурологічності передбачає досягнення студентами стильової основи мистецтва як культурного надбання людства. Принцип мотиваційно-пізнавальної активності означає необхідність стимулювання і підтримку вмотивованості студента щодо усвідомлення, виконавського відтворення стильової основи музичних творів, а також застосуванні стильового підходу у майбутній педагогічній діяльності. Принцип емпатійності орієнтує навчальний процес на активізацію здатності студентів до емоційного досягнення внутрішніх імпульсів становлення композиторського стилю, на досягнення у процесі виконання музики спільного зі слухачами модусу емоційного переживання її стильових особливостей. Принцип творчості становить фундамент реалізації творчої ініціативи майбутніх учителів музичного мистецтва у створенні оригінальної і водночас стилістично вивіреної інтерпретації музики. Принцип комунікативної зорієнтованості спрямовано на розвиток у студентів умінь передбачити реакцію школярів на стиль того чи іншого композитора, спрямувати сприймання дітей на стильові ознаки музичного твору. Принцип індивідуалізації застосовується з метою збереження неповторних характеристик індивідуальності студента, спонукання його до втілення суб'єктивного ставлення до стильових ознак творчості композитора в процесі інтерпретації його творів.

Доведено необхідність дотримання таких педагогічних умов, як систематичне збагачення стильової ерудиції майбутніх учителів музичного мистецтва на основі актуалізації музично-теоретичних знань студентів щодо багатогранності напрямів стильового розвитку мистецтва; активізація аналітико-оцінювальних чинників стильового опрацювання музичного навчального матеріалу, спрямовану як на визначення студентами художньо-образних ознак стилю, так і на аналітичне оцінювання характерних стильових ознак музичної мови; забезпечення свободи індивідуально-творчого самовиявлення студентів з одночасним дотриманням стильової основи

творчості композитора в процесі інтерпретації музичних творів, що орієнтує на відтворення у виконанні музики стильової специфіки твору крізь призму суб'єктивного сприймання стилю студентом-інтерпретатором; розширення практики художньо-виконавського спілкування з учнівською слухацькою аудиторією на стильовій основі як педагогічна умова передбачає активізацію у студентів готовності до застосування стильового підходу у художньо-виховній роботі зі школярами, оволодіння специфікою відтворення стильових особливостей творчості композитора у виконанні музики для дітей; спонукання студентів до самооцінювання результатів розвитку стильової культури виконання музичних творів, що спрямовано на стимулювання студентів до зіставлення характеристик реального відтворення стильової специфіки твору у власному виконанні із інтерпретаційно-стильовим його моделюванням.

Представлені в дисертації практичні методи і прийоми, застосування яких інтенсифікує процес формування у студентів стильової культури виконання музичних творів, передбачають: ескізно-стильове опрацювання музичних творів, стильовий аналіз, стильові зіставлення, варіантно-стильова інтерпретація музичного твору, залучення майбутніх учителів до самостійного вибору педагогічно доцільного навчального шкільного репертуару різних стильових напрямів; створення “ стильових музичних колекцій ”, моделювання ситуацій практичної роботи студентів з юними слухачами на стильовій основі.

Визначено етапи формування стильової культури виконання музичних творів студентів у процесі фахового навчання: інформативно-оцінювальний, інтерпретаційно-творчий, педагогічно-продуктивний, дотримання яких спрямовано на забезпечення оптимальної послідовності у становленні здатності студентів до пізнання, аналітичного осмислення, оцінювання стильових засад музичних творів, виявлення індивідуальних підходів у процесі стилевідповідної їхньої інтерпретації та до педагогічно-стильового опрацювання дитячого репертуару.

Результати експериментальної перевірки запропонованої методики підтвердили її ефективність та доцільність впровадження у процес виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Практичне значення дослідження зумовлено можливістю впровадження у систему вдосконалення виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, у забезпеченні професійної спрямованості програм з фахових навчальних дисциплін, у створенні методичних посібників і навчальних курсів. Розроблені в дослідженні діагностувальні методи, а також навчальні завдання. вправи можна рекомендувати до широкого використання у практиці підготовки студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти.

**Ключові слова:** *стильова культура, інтерпретація музики, фахова підготовка, учитель музичного мистецтва, заклад вищої освіти.*

*Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дослідження:*

*Статті у фахових виданнях України*

1. Чжан Шенвень. Формування стильової культури виконання музичних творів у майбутніх учителів музичного мистецтва: методичні аспекти. *Наукові записки* / Ред. кол. В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Випуск 195. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2021. С. 208 – 212.  
<https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/issue/view/18/24>
2. Чжан Шенвень. Стильова культура виконання музичних творів: сутність, структура, функції в діяльності педагога-музиканта / *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент* : зб. наук. пр. / Арт академія сучасного мистецтва ім. С. Далі, Інститут ПТО НАПН України ; редкол. : В. Ф. Орлов (голова). Київ : Вид-во ТОВ «ТОНАР», 2019. Вип. 14. Серія : Педагогічні науки. С.105 – 115.  
<https://zbirnik.mixmd.edu.ua/index.php/artedu/issue/view/2/2>



3. Чжан Шеньвень. Критерії сформованості стильової культури виконання музичних творів у майбутніх учителів музичного мистецтва / Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент : зб. наук. пр. / Арт академія сучасного мистецтва мім. С. Далі, Інститут ПТО НАПН України ; редкол. : В. Ф. Орлов (голова). Київ : Вид-во ТОВ «ТОНАР», 2021. Вип. 17. Серія : Педагогічні науки. С.231 – 243.

<https://zbirnik.mixmd.edu.ua/index.php/artedu/issue/view/10/10>

*Статті у зарубіжних виданнях*

4. Padalka Galuna, Pankiv Liudmyla, Wang Xia, We Qirui, **Zhang Shengwen**, Hu Tingting. Issues of training art teachers in the context of educational innovations. Revista on line de Politica e Gestao Educacional, Araraquara, Brasil, v. 25, n. esp. 3. P. 1717-1733, set. 2021. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.V25iesp.3.15592>. URL: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15592/11456>

(Web of Science)

5. Padalka Galyna, Pankiv Liudmyla, Wang Xi, **Zhang Shengwen**, We Qirui. Unconventional approaches in the training of musicians-performers in higher educational institutions of Ukraine. *Topical issues of higher humanitarian and art education : History, theory, practice*. Monograph edited by prof. Oleh Mikhailychenko. Bo Basen / Germany. LAP LAMBERT Academic Publishing.2021. P.210-224.

*Матеріали конференцій*

6. Чжан Шеньвень. Формування стильової культури виконання музичних творів у майбутніх учителів музичного мистецтва : концептуальні засади / Модернізація наскрізної виконавської підготовки учнівської молоді в сучасній мистецькій освіті : Зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. С.103 – 105.

## ABSTRACT

*Zhang Shengwen.* Formation of stylistic culture of performance of musical works at future teachers of musical art in the course of professional training.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 014 Secondary education (music art). Ukrainian Mykhailo Drahomanov State University. Kyiv, 2023.

### Abstract content

The dissertation is devoted to the development of methods of formation of stylistic culture of performance of musical works at future teachers of musical art in the process of professional training.

The expediency of studying this problem is due to the need to resolve contradictions between: the social demand for graduates of art faculties of higher education, able to provide a modern level of art education of students, in particular on the basis of stylistic approaches, and lack of stylistic orientation of teaching art in higher education; also the scientific significance of the problem of providing stylistic principles of executive training of students and the limited appeal of scientists to its theoretical and methodological development, in particular to the study of cultural orientations of style-appropriate teaching of students.

The purpose of the study was to develop, theoretically substantiate and experimentally test the method of forming a stylistic culture of performing musical works of future teachers of music. The objectives of the study included analysis of the state of research of the problem of stylistic development of students of art faculties of pedagogical universities in the process of professional training, definition of essence, content, structure of stylistic culture of performing musical works in future music teachers, development of criteria and indicators. future teachers of music. Significant importance was attached to the definition of scientific approaches, theoretical justification and experimental verification of the effectiveness of pedagogical principles, conditions, methods, techniques and stages

of formation of stylistic culture of performing musical works of students in the process of professional learning.

The stylistic culture of performing musical works of a music teacher is defined in the study as an integrated personal quality that expresses the ability of a music teacher to reproduce the system of figurative and musical-formative thinking of the composer in unity with the expression of individual-creative attitude to the content of musical images, as well as the willingness to convey the content of the musical work in all its full compositional style to young listeners, to captivate them with music. The stylistic culture of performing musical works is considered as an important component of the professional culture of a music teacher.

The author's definition of the phenomenon of stylistic culture of performance of musical works, given in the dissertation, is accompanied by a description of its structure, as well as clarification of the functional role of each of its components. It is established that motivational-motivational, cognitive-cognitive, evaluative-emotional, initiative-reproductive and communicative-pedagogical components in interdependence and interaction presuppose motivation of music teacher to constant stylistic self-development, orientation on systematic mastering of teaching methods and reproduction in the interpretation of the stylistic basis of works in unity with the expression of individual creative attitude to music, the ability to establish artistic contact with students in the process of performing music based on the activation of the sense of style of young listeners.

The structural components of the stylistic culture of performance of musical works are the criteria of its formation developed in the process of research - motivational-cognitive, analytical-evaluative, interpretive-creative, as well as indicators such as: breadth of knowledge of stylistic aspects of musical art; objectivity of analytical comprehension and assessment of stylistic conformity of performance interpretation of a musical work; originality and stylistic adequacy of the student's own interpretation of musical works, in particular, children's repertoire.

Scientific approaches that play the role of methodological guidelines for the development of methods for forming a stylistic culture of performing musical works

are identified. These include a personal approach that promotes the actualization of subjective and typological features of the student and ensuring his freedom of choice in the interpretation and performance process; activity, which activates the student's comprehension of the stylistic characteristics of the performing arts from the position of an active subject; competence, which is the basis for enriching the stylistic erudition of future teachers of music. Reliance on the hermeneutic approach allows analytical understanding of the variant interpretation of a musical work and awareness of its artistic value. The integrative approach focuses on achieving unity between the development of theoretical principles of stylistic knowledge of art students and the practical implementation of knowledge in performance and teaching.

The basic principles of formation of stylistic culture of performance of musical works are developed. The principle of culturology presupposes that students comprehend the stylistic basis of art as a cultural heritage of mankind. The principle of motivational and cognitive activity means the need to stimulate and support the student's motivation for awareness, performance reproduction of the stylistic basis of musical works, as well as the application of a stylistic approach in future pedagogical activities. The principle of empathy orients the educational process to the activation of students' ability to emotionally comprehend the internal impulses of the compositional style, to achieve in the process of performing music common with students mode of emotional experience of its stylistic features. The principle of creativity is the foundation for the implementation of the creative initiative of future teachers of music in creating an original and at the same time stylistically verified interpretation of music. The principle of communicative orientation is aimed at developing students' ability to predict the reaction of students to the style of a composer, to direct children's perception of the stylistic features of a musical work. The principle of individualization is used in order to preserve the unique characteristics of the student's personality, to encourage him to embody the subjective attitude to the stylistic features of the composer's work in the process of interpreting his works.

The necessity of observance of such pedagogical conditions as systematic enrichment of stylistic erudition of future teachers of musical art on the basis of actualization of musical-theoretical knowledge of students concerning versatility of directions of stylistic development of art is proved; activation of analytical and evaluative factors of stylistic elaboration of musical educational material, aimed at both students' definition of artistic and figurative features of style and analytical evaluation of characteristic stylistic features of musical language; ensuring the freedom of individual and creative self-expression of students while adhering to the stylistic basis of the composer's work in the process of interpreting musical works, which focuses on reproducing the stylistic specificity of the work through the prism of subjective perception of style by the student-interpreter; expanding the practice of artistic and performing communication with students on a stylistic basis as a pedagogical condition involves activating students' readiness to apply a stylistic approach in artistic and educational work with students, mastering the specifics of reproducing stylistic features of the composer's work in performing music for children; encouraging students to self-assess the results of the development of stylistic culture of musical works, which is aimed at encouraging students to compare the characteristics of the real reproduction of the stylistic specificity of the work in their own performance with its interpretive and stylistic modeling.

The practical methods and techniques presented in the dissertation, the application of which intensifies the process of formation of students' stylistic culture of performing musical works, include: sketch-stylistic processing of musical works, stylistic analysis, stylistic comparisons, variant-stylistic interpretation of musical work, involvement of future teachers in independent choice of teachers. expedient educational school repertoire of various stylistic directions; creation of "stylistic music collections", modeling situations of practical work of students with young listeners on a stylistic basis.

The stages of formation of stylistic culture of performance of musical works of students in the course of professional training are defined: informative-estimating, interpretative-creative, pedagogical-productive, observance of which is directed on

maintenance of optimum consistency in formation of ability of students to cognition, analytical comprehension, estimation of stylistic bases of musical works. individual approaches in the process of their style-appropriate interpretation and to the pedagogical and stylistic elaboration of children's repertoire.

The results of experimental verification of the proposed method confirmed its effectiveness and feasibility of implementation in the process of performing training of future teachers of music.

The practical significance of the study is due to the possibility of introduction into the system of improving the performance training of future teachers of music, in ensuring the professional orientation of programs in professional disciplines, in the creation of manuals and training courses. Diagnostic methods, and also educational tasks are developed in research. exercises can be recommended for widespread use in the practice of training students of art faculties of higher education.

**Key words:** *stylistic culture, interpretation of music, professional training, teacher of musical art, institution of higher education.*

*Scientific works in which the main results of the research are published:*

*Articles in professional publications of Ukraine*

1. Zhang Shenwen. Formation of stylistic culture of performance of musical works at future teachers of musical art: methodical aspects. Scientific notes / Ed. count VF Cherkasov, VV Radul, NS Savchenko and others. Issue 195. Series: Pedagogical Sciences. Kropyvnytskyi: RVV TsDPU im. V. Vinnichenko, 2021. P. 208 - 212. <https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/issue/view/18/24>
2. Zhang Shenwen. Stylistic culture of performance of musical works: essence, structure, functions in activity of the teacher-musician / Art education: the maintenance, technologies, management: coll. Science. etc. / Art Academy of Contemporary Art Mime. S. Dali, VET Institute of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; redcol. : VF Orlov (chairman). Kyiv: TONAR

LLC Publishing House, 2019. Issue. 14. Series: Pedagogical sciences. P.105- 15.

URL: <https://zbirnik.mixmd.edu.ua/index.php/artedu/issue/view/2/2>

3. Zhang Shenwen. Criteria of formation of stylistic culture of performance of musical works at future teachers of musical art / Art education: content, technologies, management: coll. Science. etc. / Art Academy of Contemporary Art Mime. S. Dali, VET Institute of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; redcol. : VF Orlov (chairman). Kyiv: TONAR LLC Publishing House, 2021. Issue. 18. Series: Pedagogical sciences. URL: <https://zbirnik.mixmd.edu.ua/index.php/artedu/issue/view/10/10>

*Articles in foreign publications*

4. Padalka Galuna, Pankiv Liudmyla, Wang Xia, We Qirui, Zhang Shengwen, Hu Tingting. Issues of training art teachers in the context of educational innovations. Revista on line de Politica e Gestao Educacional, Araraquara, Brasil, v. 25, n. esp. 3. P. 1717-1733, set. 2021. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.V.25iesp.3.15592>.  
URL: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15592/11456>

(Web of Science)

5. Padalka Galyna, Pankiv Liudmyla, Wang Xi, Zhang Shengwen, We Qirui. Unconventional approaches in the training of musicians-performers in higher educational institutions of Ukraine. Topical issues of higher humanitarian and art education: History, theory, practice. **Monograph** edited by prof. Oleh Mikhailychenko. Bo Basen / Germany. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2021. P.210-224.

*Conference proceedings*

6. Zhang Shenwen. Formation of stylistic culture of performance of musical works at future teachers of musical art: conceptual bases / Modernization of end-to-end performance preparation of student's youth in modern art education: Coll. materials of the International scientific-practical conference. Kyiv: NPU named after MP Drahomanov, 2021. P.103 - 105.

## ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	2
ВСТУП.....	18
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СТИЛЬОВОЇ КУЛЬТУРИ ВИКОНАННЯ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	25
1.1. Стильовий підхід у теорії і практиці музичного навчання: ретроспективний аналіз науково-педагогічної проблеми.....	25
1.2. Стильова культура виконання музичних творів: сутність, зміст, компонентна структура .....	46
Висновки до першого розділу.....	63
Список використаних джерел до першого розділу.....	67
РОЗДІЛ 2. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СТИЛЬОВОЇ КУЛЬТУРИ ВИКОНАННЯ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ .....	83
2.1. Наукові підходи і педагогічні принципи формування стильової культури виконання музичних творів у студентів.....	83
2.2. Педагогічні умови і методи формування стильової культури виконання музичних творів у студентів.....	112
Висновки до другого розділу.....	140
Список використаних джерел до другого розділу.....	144
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ СТИЛЬОВОЇ КУЛЬТУРИ ВИКОНАННЯ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА .....	151
3.1.Стан сформованості стильової культури виконання музичних творів у майбутніх учителів музичного мистецтва ((констатувальний експеримент).....	151



3.2.Експериментальна перевірка ефективності методики формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки (формувальний експеримент).....	171
Висновки до третього розділу.....	206
Список використаних джерел до третього розділу.....	210
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	213
ДОДАТКИ.....	217

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** У сучасних умовах розвитку суспільства, що характеризується суттєвими соціально-економічними та політичними перетвореннями, особливо значущим постає завдання формування у школярів гуманістичних ідеалів, духовних цінностей. Досягнення цієї мети потребує широкого залучення учнівської молоді до освоєння високохудожніх зразків мистецтва. Проте, в ситуації нестабільності, характерної для розвитку сучасного суспільства, спостерігається, на жаль, нівелювання системи естетичних цінностей у значної частини молоді, девальвація її художньо-культурологічних орієнтирів, перебільшений інтерес до розважальної, нерідко примітивної музичної продукції.

У зв'язку з цим актуалізуються суспільні запити на активізацію художньо-виховної ролі мистецтва, що в свою чергу викликає потребу у розробці нових підходів, у переосмисленні спрямованості фахової освіти учителів музичного мистецтва. Зміст підготовки педагогів-музикантів, що ґрунтується на інтегруванні мистецьких, психолого-педагогічних та методичних аспектах, має передбачати міцну опору на методологічний фундамент культурологічного підходу.

Специфіка професійної діяльності вимагає від учителя музичного мистецтва достатньо високого рівня володіння виконавським мистецтвом. При цьому вчитель має чітко уявляти собі головну мету своєї праці – формування у школярів здатності до глибокого переживання, адекватного сприйняття й оцінювання високохудожньої музики у всьому розмаїтті її жанрово-стильової палітри. Специфіка музично-педагогічної діяльності в сучасних умовах вимагає від учителя виразності виконання творів композиторів, належних до різних стильових напрямів і течій, зростає значущість розвиненості його стильової культури у виконанні музики. У зв'язку з цим важливим напрямом модернізації системи вищої музично-

педагогічної освіти вважаємо активізацію уваги до культурологічних вимірів виконавської підготовки майбутніх фахівців.

Питання сутності стилю як категорії музикознавства глибоко проаналізовано у дослідженнях Н. Горюхіної, О. Зав'ялової, Л. Кияновської, С. Коробецької, М. Калашник, Д. Лісун, М. Михайлова, В. Москаленка, В. Медушевського, О. Потоцької, Ю. Холопова, С. Шипа та ін. У роботах О. Котляревської, В. Фоміна, Лю Цяньцянь, Чай Пенчена та інших розкрито ознаки стилю в контексті національної та світової культури. Роль стильового підходу у становленні виконавської майстерності музикантів розглянуто такими науковцями, як Н. Мозгальова, В. Москаленко, О. Катрич та ін. Стильова компетентність вчителя мистецтва як його професійна якість розглядалась В. Буцяк, С. Камкою, Н. Ашихміною, А. Козир, О. Морозовою, О. Щербініною та ін. Дослідники проблеми музично-фахової підготовки майбутніх учителів музики (Т. Завадська, А. Зайцева, Л. Масол, М. Михаськова, О. Олексюк, Л. Паньків, О. Полатайко, О. Соколова, Т. Стратан-Артишкова, О. Щолокова, О. Щербініна та ін.) наголошують, що категорія стилю може слугувати інтегративним началом таких навчальних курсів, як історія, теорія музики, виконавські дисципліни.

Обґрунтовані науковцями позиції набувають фундаментального значення для розробки проблеми стильового спрямування музичної підготовки майбутніх фахівців. Водночас, як свідчить аналіз наукової літератури, розгляду проблем культурологічних засад виконавської підготовки майбутніх викладачів мистецтва приділяється недостатньо уваги. Потребують значно більшого, детальнішого вивчення культурологічні аспекти формування виконавської майстерності педагогів-музикантів. У центрі дослідницької уваги має опинитись учитель як активна індивідуальність, як суб'єкт культури. Бачення виконавського мистецтва музиканта крізь призму понять культури має визначати дослідницький пошук шляхів осучаснення музично-педагогічної освіти.

Таким чином, склалися суперечності між:

- соціальним запитом щодо оновлення музично-виконавської підготовки фахівців, спроможних до художньо-виховної діяльності серед дітей та юнацтва на стильових засадах, та переважним застосуванням у практиці виконавського навчання традиційних методів;

- необхідністю вирішення проблеми культурологічної спрямованості стильових орієнтирів виконавської підготовки сучасного вчителя музичного мистецтва та недостатністю теоретико-методичного її розроблення.

Потреба у розв'язанні означених суперечностей зумовила вибір теми наукового дослідження: *«Формування стильової культури виконання музичних творів у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахового навчання»*.

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

Дисертацію включено до плану науково-дослідницької роботи кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова і є складовою наукового напрямку з проблеми «Зміст, форми, методи та засоби удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музики». Тему дослідження затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 4 від 31 жовтня 2019 року).

**Мета дослідження** полягає у розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування стильової культури виконання музичних творів майбутніх учителів музичного мистецтва.

Для досягнення мети дослідження було визначено такі **завдання**:

1. Проаналізувати стан дослідженості проблеми стильового розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки.

2. Визначити сутність, зміст, структуру стильової культури виконання музичних творів у майбутніх учителів музичного мистецтва.

3. Розробити критерії і показники, схарактеризувати рівні сформованості стильової культури виконання музичних творів у майбутніх учителів музичного мистецтва.

4. Визначити наукові підходи, педагогічні принципи, педагогічні умови, методи, прийоми та оптимальну послідовність формування стильової культури виконання музичних творів у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахового навчання.

5. Експериментально перевірити поетапну методіку формування стильової культури виконання музичних творів у майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Об'єкт дослідження** – процес фахового навчання студентів в системі вищої музично-педагогічної освіти України.

**Предмет дослідження** – методика формування стильової культури виконання музичних творів майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Теоретико-методологічну основу дослідження** становлять основні принципи дидактики та теорії навчання у вищій школі (А. Алексюк, В. Беспалько, В. Бондар, І. Лернер, В. Ягупов та ін.); фундаментальні позиції психології (Г. Балл, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко, О. Потєбня, В. Роменець та ін.). При опрацюванні узагальнюючих методичних аспектів вирішення проблеми дослідження автор спирався на провідні положення педагогіки мистецтва (Л. Масол, Н. Миропольська, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Шевченко, О. Щолокова, Д. Юник та ін.). Музикознавчий напрям дослідження проблеми стилю ґрунтувався на результатах праць українських та зарубіжних учених: О. Зав'ялової, М. Калашник, Л. Кияновської, С. Коробецької, О. Котляревської, Г. Курковського, Л. Мазеля, М. Михайлова, В. Медушевського, В. Москаленка, О. Потоцької, С. Шипа та ін. Науково-методичний фундамент дослідження представлено працями таких науковців, як О. Андрейко, Н. Білова, Н. Гуральник, І. Дікун, О. Єременко, А. Зайцева, А. Козир, В. Лабунець, М. Михаськова, Л. Паньків, О. Реброва, Т. Стратан-Артишкова, В. Федоришин, О. Щербініна та ін.

Застосування принципів положень названих робіт зумовило наукову вірогідність нашого дослідження.

Для досягнення мети і розв'язання поставлених завдань було використано **методи дослідження:** *теоретичні* – аналіз філософської, психологічної, педагогічної, музикознавчої, методичної літератури для визначення сутності, змісту та структури стильової культури виконання музичних творів учителів музичного мистецтва; аналіз навчальних програм, узагальнення педагогічного досвіду з метою виявлення, класифікації та порівняння провідних тенденцій в системі фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва; педагогічне моделювання для визначення педагогічних принципів, педагогічних умов та проектування методики формування стильової культури виконання музичних творів у студентів; *емпіричні* – педагогічне спостереження, анкетування, діагностичні завдання, тестування, експертне оцінювання для виявлення рівневих характеристик сформованості стильової культури студентів, а також формувальний експеримент для перевірки ефективності змодельованої методики її формування; *методи математичної статистики* – для фіксації результатів впровадження розробленої методики та підтвердження їх вірогідності.

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що вперше:

- визначено сутність, зміст та структуру стильової культури виконання музичних творів як складової професійної майстерності вчителів музичного мистецтва;
- виявлено наукові підходи, принципів засади та педагогічні умови формування стильової культури виконання музичних творів, а також критерії та показники її сформованості у вчителів музичного мистецтва;
- розроблено та обґрунтовано поетапну методику формування стильової культури виконання музичних творів студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти, основу якої складає послідовне розширення стильової ерудиції крізь призму її практичного відтворення в інтерпретації музики студентами, стимулювання майбутніх учителів до виявлення індивідуального

ставлення до виконуваної музики, а також оволодіння методами і прийомами художнього виховання учнів на стильових засадах.

*Уточнено* поняття індивідуального виконавського стилю як категорії, що передбачає здатність до індивідуально-творчого самовиявлення музиканта у процесі стилевідповідної інтерпретації музичного твору, а також функції стильової культури вчителя у професійній діяльності.

*Подальшого розвитку* набули зміст, форми, методи фахової підготовки студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів.

**Практичне значення дослідження.** Матеріали дослідження можуть бути застосовані у системі модернізації фахової підготовки студентів в галузі музично-педагогічної освіти, в удосконаленні навчальних програм з фахових дисциплін, розробці методичних посібників і навчальних курсів. Практичне значення можуть отримати навчальні завдання, вправи, а також діагностувальні методи, розроблені і застосовані в процесі дослідження.

**Апробація та впровадження результатів дослідження.**

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (довідка про впровадження № 78-4 від 14.09 2023 р.), Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (довідка про впровадження № 65-н від 09.10.2023р.), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (№ 208-12 від 15.06.2023 р.).

Основні результати дисертаційного дослідження доповідалися та обговорювалися на *Міжнародних* науково-практичних конференціях: III Міжнародній науково-практична конференція «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття» (м. Мукачєво, 22-23 квітня 2020 р.); I Міжнародній науково-практичній конференції «Модернізація наскрізної виконавської підготовки учнівської молоді в сучасній мистецькій освіті» (м. Київ, 8 лютого 2021 р.); XIX Міжнародних педагогічно-мистецьких читаннях пам'яті професора О. П. Рудницької (м. Київ, 1 грудня 2021 р.); Міжнародних науково-практичних читаннях пам'яті академіка Анатолія

Авдієвського (м. Київ, 2021, 2022 рр.) та *Всеукраїнських*: Всеукраїнська науково-практична конференція «Проблеми музично-естетичного виховання учнів мистецьких закладів освіти» (м. Київ, 26 березня 2020 р.); Всеукраїнська науково-практична конференція «Теорія і практика естетичного виховання у закладах освіти» до 100-річчя заснування Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка та з нагоди 90-річчя відомого українського педагога, вченого, організатора естетичного виховання молоді, професора Сергія Гавриловича Мельничука (м. Кропивницький, 21 травня 2021 р. ), а також на щорічних звітних конференціях кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (Київ, 2019 – 2023 рр.).

**Публікації.** Основні теоретичні положення та висновки дисертаційного дослідження відображено у 6 публікаціях автора, з яких: 3 у фахових виданнях України (категорія Б); 2 – у зарубіжних наукових виданнях (одна з них у журналі, індексованому Web of Science) , 1 – апробаційного характеру.

**Особистий внесок** здобувача у роботах, написаних у співавторстві полягає у теоретичному обґрунтуванні методологічних підходів фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва [4] та висвітленні результатів експериментальної перевірки інноваційних методів музичного навчання студентів [6].

**Структура дисертації** складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, списку використаних джерел до кожного розділу, загальних висновків. Загальний обсяг дисертації становить 248 сторінок, з них 193 сторінки основного тексту, списки літератури складають 27 сторінок. Робота містить 9 додатків на 32 сторінках, 12 таблиць та рисунків.



## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СТИЛЬОВОЇ КУЛЬТУРИ ВИКОНАННЯ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

#### 1.1. Сильовий підхід у теорії і практиці музичного навчання: ретроспективний аналіз науково-педагогічної проблеми

Проблема стильового підходу – одна із ключових в теорії і практиці музичного навчання, зокрема підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Її розвиток спирається на музикознавчі досягнення ХХ ст., які відзначаються посиленою увагою до проблем стилю. Розвиток теорії виконавства актуалізує увагу вчених до аналізу сутності таких понять як «стиль композитора», «стиль виконавця», «аналіз музичних творів», «творчий стиль виконання музики» тощо [64, 95, 118,131,145 та ін.]. Проаналізуємо основні підходи до визначення дефініції « музичний стиль».

Одним з першим наукове тлумачення поняття «стиль» у галузі музикознавства здійснив Л. Мазель, пропонуючи під музичним стилем розуміти певну систему мислення, зорієнтовану на втілення художнього сенсу образів, які, в свою чергу, зросли на історико-соціальному ґрунті і відтворюють світоглядні погляди автора [82]. Підкреслимо значимість звертання Л. Мазеля до музичного мислення як сутнісної основи авторського композиторського стилю.

Український музикознавець Н. Горюхіна дає інтерпретацію музичного стилю як поєднання образного змісту і форми музичного твору. Дослідниця підкреслює, що поняття музичного стилю слід розглядати в контексті діалектичної взаємодії між емоційною сутністю образу і засобами виразності, що втілюють його змістове наповнення. Взаємозалежність художньої

виразності ( експресивності) і художньої форми – неодмінна характеристика композиторського стилю [27, С.43].

У дослідженнях С. Коробецької [59], композиторський стиль виступає, як і у Л. Мазеля, і у Н.Горюхіної, системою музичного мислення. При цьому дослідниця підкреслює необхідність розгляду ролі музичної мови композитора при аналізі його стилю. Більше того, С. Коробецька надає певну перевагу при аналізі композиторського стилю комплексу виразових засобів. При такому підході визначення дефініції стилю у С. Коробецької набуває такої характеристики, як специфіка виражальних засобів у їх цілісності, що відрізняє творчість того чи іншого композитора [ 59, с.13].

Широкого розповсюдження дістала трактовка стилю, визначена у довідковій літературі з культурології та мистецтвознавства. Згідно визначення С. Безклубенка [9] стиль – це художня єдність тематизму, музичної мови, формотворення, ставлення композитора до буття. Автор підкреслює, що стилі характеризують поступальний розвиток музичного мистецтва. Важливо, що кожен із стилів має індивідуальну специфіку, яка дозволяє відрізнити його від інших. Специфічність прослідковується і в естетико-образному змісті музичного твору, і у особливостях художньої організації. О. Гнатчук визначає поняття стилю як єдності інтерпретації [27]. При цьому музикознавець звертає увагу при визначенні стильових особливостей творчості композитора на факт подібності у неоднаковому і неоднакового у подібному.

У визначенні сутності музичного стилю українські дослідники-мистецтвознавці звертають увагу на ті його аспекти, що є залежними від комунікативних чинників взаємодії композитора і слухачів. Н. Кашкадамова зауважує, що музичний стиль виступає визначальною характеристикою творчості, яку можна відчувати, розпізнати, усвідомити, звертаючи увагу на комплекс використаних композитором засобів музичної виразності. [53, с. 20]. Згідно досліджень В. Москаленка, для стилю є характерним: соціоісторична зумовленість; розпізнаваність “на слух”; специфічність засобів музичної виразності [88; 89].

У схожому музично-теоретичному річищі О. Сокол звертається до усвідомлення поняття стилю. За його думкою, стиль не може існувати поза єдністю змісту і форми твору [125, с. 116]. Музичне мислення при цьому виступає у формі творчого оперування елементами форми. Науковець підкреслює, що стиль виражає типологічну спільність, сприяючи систематизованій класифікації мистецтва. Продуктивною є думка дослідника щодо поняття стилю як єдності елементів музичної лексики, зумовленої специфікою музичного мислення композитора. Стиль виражається комплексом інтонаційних інваріантів, які набувають індивідуалізованого вигляду у музичному творі [125, с. 117]. Автор акцентує увагу також на особливостях взаємодії загального і особливого, причому розглядає цю взаємодію на тлі історичного аналізу.

Для дослідження О. Сокола характерним при визначенні поняття стилю є звертання не лише до процесів музичного мислення, а й до музичної пам'яті, наявності інтонаційного багажу, розвиненості «внутрішньо-слухового фону». В свою чергу, підкреслюється в роботах О. Сокола, та чи інша стильова система викликає до життя цілком певний стиль сприймання слухачів.

Для нашого дослідження важливою є позиція О. Сокола щодо стилю не тільки як відтворення індивідуальності композитора, а й явища, що зазнає на собі вплив слухацького сприймання.

В. Москаленко розглядає музичний стиль як специфічне музичне мислення, що відтворюється у певній організації музичного мовлення [89, с.88]. У роботах В. Москаленка підкреслюється, що стиль завжди опосередковується психолого-особистісними характеристиками композитора. Водночас вчений піднімає питання стилю як узагальненого поняття, вважаючи, що основу подібного розуміння складає такий показник, який свідчить про спільність певних виражальних засобів і способів музичного мислення, характерних для певної школи, напрямку, художньої течії. В. Москаленко підкреслює, що при аналізуванні твору варто звертати увагу на

ті відмінні риси, які характеризують належність композитора до тієї чи іншої стильової спільноти.

Подібних поглядів дотримується також і Г. Курковський [68], узагальнюючи манеру виконання музики відомими виконавцями. Так, при проведенні аналогій між творчістю віденських класиків – Й.Гайдна, В.-А.Моцарта, Л.в.Бетховена, можна яскравіше усвідомити стильову специфіку композиторського доробку кожного з них.

Як видно з наведеного прикладу, аналітичний акцент в даному випадку робиться не на індивідуально-особистісних характеристиках, що вплинули на відмінність композиторського стилю, а саме на узагальнюючих підходах, що характеризують стиль музичного мислення і систему використовуваних представниками Віденської школи.

У цьому ж ключі звертає на себе увагу позиція Н.Кашкадамової, згідно якої стилістичні узагальнення відчують на собі певним чином вплив національного стилю музики [51; 53; 54].

Беручи до уваги різні підходи до розуміння поняття “музичний стиль”, зазначимо, що в нашому дослідженні ми дотримуємось такої його характеристики. Музичний стиль – це категорія, що характеризує специфіку образного мислення, відтворену характерною для композитора системою використання певних засобів музичної виразності. Дотримуючись такого розуміння поняття, ми підкреслюємо нерозривний зв’язок змісту і форми музичних творінь. Той чи інший стиль зумовлюється соціально-історичними умовами, національними чинниками, особистісними характеристиками композитора.

У музикознавчій літературі також достатньо повно розглядаються питання виконавського стилю. Діяльність музиканта-виконавця, вважають науковці [56, 77, 95, 96 та ін.], виступає не як механічне відтворення нотного тексту, створеного композитором, а як творча співпраця з композитором, і навіть співавторство.

Більшість дослідників [27; 53; 54; 59; 75; 88; 89] стверджують, що музичний стиль подібно до стилів в різних видах мистецтва зазнає впливу особистості. Це стосується і мистецтва музичного виконання. Як наголошує О.Ляшенко, стиль виконавця позначається особливо яскравим суб'єктивним ставленням до музики, у стилі виявляється характер того, хто її виконує [75].

Розглядаючи проблеми взаємодії композиторського мислення і мислення виконавця, В. Москаленко проводить аналогії між творчістю автора музичного твору і його інтерпретатором [89, с.241], стверджує певну подібність їх дій саме як творчих. В результаті таких міркувань у роботах В. Москаленка знаходимо інтерпретацію дефініції “індивідуальний музичний стиль” як певного стрижня, що поєднує і розуміння композиторської діяльності як творчості, і саме творчих засад діяльності виконавця. Аналізуючи сутність музично-виконавського стилю, В. Москаленко підкреслює його індивідуальну природу, опосередкованість виконавсько-творчої роботи музиканта-виконавця специфікою його індивідуального мислення.

Численні приклади з практики музичного виконавства підтверджують думку про співтворчу з композитором роль виконавця у процесі озвучування нотних текстів, у процесі демонстрації художніх творінь композитора виконавцем у публічних виступах. Так, відомий музикант-дослідник Є. Ліберман загострює увагу на співтворчій ролі Г. фон Караяна з Л. Бетховеном при виконанні його симфоній оркестром Берлінської філармонії. Подібні узагальнення містяться при аналізі виконавського почерку Глена Гульда, який також вніс свою творчу “лепту” у творчість Й. С. Баха. Свого часу критика відзначала спільні риси таких видатних майстрів-виконавців, як Л. Годовський, Т. Лешетицький, Й. Гофман, відмічаючи здатність піаністів знайти шлях до серця слухача завдяки особливій манері інтонування музичної фрази.

У музикознавчій літературі можна знайти такі характеристики виконавського стилю митця, які підкреслюють вплив його індивідуальності на

художні виміри інтерпретації. Наприклад, характеризуючи специфіку виконання піаніста С. Софроніцького, підкреслюється пристрастність його характеру, але стримана інтелектом [68, с.122]. З виконавською постаттю А. Шнабеля пов'язують інтелектуальність виконавського тлумачення музики. Водночас відмічається, що цей інтелектуалізм зігрівається широкою палітрою внутрішнього емоційного життя [68, с. 52].

Узагальнюючи поняття стилю композиторського і стилю виконавського, В. Москаленко дає визначення стилю музичної творчості, під яким розуміє «специфіку світовідчуття і музичного мислення індивіда, яка виражається системою музично мовленнєвих ресурсів творення, інтерпретування та виконання музичного твору» [89, с. 7].

О. Катрич розглядає проблему об'єктивного та суб'єктивного у мистецтві виконання музики, підкреслює неоднозначність взаємодії між композитором та виконавцем [49; 50]. Плідними для перспективного розвитку науки виступають положення дослідження О. Катрич щодо “стильової виконавської інтерпретації” і “нестильової виконавської інтерпретації”. Дослідниця обстоює позицію, згідно якої існують два типи інтерпретації. “Нестильова інтерпретація” передбачає творчість виконавця, спрямовану на образне відтворення змісту музичного твору, не торкаючись його стильових засад. “Стильова інтерпретація” натомість спрямована на досягнення і втілення стильових характеристик творчості композитора. Далі О. Катрич пропонує розрізнити стилізовану, стильну інтерпретації та виконавську інтерпретацію композиторського стилю. Стилійована інтерпретація спрямована на послідовне імітаційне відтворення того чи іншого музично-історичного стилю. Стильна інтерпретація передбачає відтворення стилю певного композитора в контексті естетичних вимірів тієї епохи, в яку жив і творив композитор. Натомість виконавську інтерпретацію композиторського стилю зорієнтовано насамперед на розкриття творчої індивідуальності композитора, зафіксованої в його музичних творах. Дослідниця стверджує, що музикант-виконавець має бути особистістю з притаманним йому

індивідуальним світовідчуттям, яке знаходить певне відтворення у його виконавській інтерпретації, зумовлюючи специфічність музично-виконавського стилю. Виконавський стиль в такому разі, за О. Катрич, виступає як система виражальних засобів, зумовлена специфікою його світосприйняття. Дослідниця підкреслює узгодженість вибору виконавських засобів виразності музикантом-виконавцем із особливостями музичної індивідуальності композитора. В свою чергу, стиль і композитора, і виконавця є історично зумовленими [ 49, С. 59 – 65 ].

У дослідженнях А. Малинковської індивідуальний стиль виконавця розглядається не лише як певна категорія, а й прослідковуються особливості його становлення у музиканта-виконавця. Дослідниця наполягає на тому, що провідну роль у формуванні стилю відіграє прагнення до усвідомленого і цілеспрямованого саморозвитку, на відміну від спонтанних, несвідомих проявів його інтерпретаторської діяльності. Для нашого дослідження висновки А.Малинковської мають особливе значення завдяки тому, що авторка розглядає не тільки специфіку виконавського стилю, а й пропонує шляхи цілеспрямованого формування індивідуального стилю музиканта-виконавця. Розглядаючи феномен індивідуального стилю музиканта-виконавця у єдності з його психологічними індивідуальними характеристиками, дослідниця підкреслює значущість вибору відповідного методу творчої діяльності для вироблення певного стилю виконавства [86, С.13-32].

У науково-педагогічній літературі піднімаються питання впровадження стильового підходу у процес навчання музикантів-виконавців. Зокрема, в роботах М. Калашник розглядається проблема стильової визначеності виконання музики і в зв'язку з цим вирішення питання щодо необхідності спрямування навчання на вироблення умінь відтворення в музиці стильових засад творчості композитора. Якою має бути відповідь на питання: “ Що має переважати в інтерпретації – прагнення відтворити своє бачення авторського стилю чи безпомилкове відображення стилістичної канви твору, стильової

манери композитора?” Дослідниця схильна до думки про першорядність передачі саме авторського бачення художнього змісту з притаманними композитору стильовими знахідками [48, С.4].

Дещо іншої позиції дотримується А.Торопова, вважаючи, що певні вияви саме індивідуального прочитання тексту можна зустріти у виконанні музики майже у кожного, хто серйозно займається музикою. Досвідчений педагог у змозі почути у виконанні навіть учня характерні саме для нього прояви темпераменту, типу нервової діяльності, проникнути в особливості перебігу його психічних процесів. Індивідуальні властивості учня часто виявляються в його схильності до тих чи інших творів, композиторів, жанрових, стильових аспектів музичного мистецтва [130, С.37-43].

О. Щолокова наводить у своїй роботі [136] наводить роздуми стосовно проблеми: «Що має переважати у виконанні - прагнення відтворити стиль композитора, чи розкриття власного ставлення до виконуваної музики?» Видатний музикознавець зауважує, що історичний досвід свідчить насамперед про яскраву пізнаваність композиторського стилю у виконанні музики великими майстрами. Втім, той же історичний досвід і практика сучасних спостережень містить приклади виконавців, високо оцінених критикою, мистецтво яких характеризується насамперед яскравістю відтворення індивідуального ставлення до музики, а не стильовою визначеністю. Відповідно лишається проблемним питання: “ Яким чином слід навчати мистецтва виконання – спонукаючи учня до втілення композиторського стилю у виконанні, чи опікуватись тим, щоб учень виражав власні емоції, власне бачення музично-естетичної сутності авторського творіння?”.

Думки музикантів, мистецтвознавців, педагогів мають певні розбіжності і в цих питаннях. Одні вважають, що індивідуальний стиль виконавця визначається саме цілісністю його художнього світогляду, естетичних, ціннісних орієнтирів, цілком певною спрямованістю його пошуків у мистецтві виконавства.



Прикладом втілення особистісної стратегії є діяльність видатного піаніста, диригента, композитора Ферруччо Бузоні. Занурення у творчість Баха, створення оригінальної редакції, транскрипції його творів призвело Ф.Бузоні до усвідомлення нагальної потреби переосмислити творчість композитора з позицій творчого ставлення до сприймання його музики [ 9].

Інші автори схиляються до визнання композиторського стилю провідним чинником створення тієї чи іншої трактовки [100; 101]. Як приклад саме такого підходу Г.Нейгауз наводить мистецтво видатного піаніста сучасності С.Ріхтера, відмічаючи широту історичного чуття музиканта. Г. Нейгауз звертає увагу на такі характеристики виконавського стилю С.Ріхтера, як здатність зануритись у масштабний мистецький світ автора, проникнути у глибини своєрідного композиторського відчуття життя. Водночас С. Ріхтер уміє забарвити виконання “ріхтерівським духом”, тобто власним розумінням музики [90, с. 238].

У теорії й історії музичної культури категорія стилю виступає чи не найвсеохватнішою. Саме ця категорія лежить в основі дослідження як окремих об’єктів, так і широких узагальнень в культурі.

Звертання до аналізу стилю дозволяє розглядати особливості форми музичних творів, а також змістові характеристики музичних явищ. Цілий ряд вчених схильні до думки, що стиль характеризує системну організацію елементів музичної мови, зумовлену принципами художнього мислення, світосприйняттям, духовною культурою автора, його часу, епохи [4; 24; 27; 35; 43 та ін.].

Отже, стиль виступає як система, зумовлена змістом твору, авторським баченням дійсності, буття.

Заперечуючи підхід, згідно якого перевага надається розгляду саме системи музичних виражальних засобів як основному носію стильових характеристик творчості окремого композитора, художнього напрямку тощо, О. Козаренко, зокрема, зазначає, що художній твір несе насамперед

інформацію про світ. При цьому підкреслюється, що ця інформація має емоційний, чуттєвий характер [54].

Отже, проблема стилю – одна із самих складних в музикознавстві. Поняття стилю відображає діалектичний взаємозв'язок змісту і форми. Зміст музичного твору трактується як образне відтворення людських почуттів, емоцій, настроїв.

Під формою науковці розуміють сукупність музично-виражальних засобів, що включає елементи музичної мови, принципи формотворення, композиційні прийоми. Музичний стиль виступає як спільність стильових ознак, зумовлених соціально-історичними обставинами, світоглядними установками митців. Стиль окремого композитора як історичної категорії співвідноситься з характеристикою художнього методу, напрямку.

Одним із найсуттєвіших факторів, що характеризує стиль музичний, є фактор національний.

Стиль композитора – першооснова творчого ставлення виконавця до музики.

Художність виконання визначається здатністю виконавця до досягнення музичного стилю автора твору. Водночас художня інтерпретація передбачає виявлення у виконавстві й власного ставлення до музики.

Питання «свободи-несвободи» виконавця, зумовлені потребою і дотримуватись стильових засад музики, створеної композитором, і виявляти власне емоційне ставлення до виконуваного твору, значною мірою визначили напрямки методичних пошуків у теорії і практиці музичного навчання.

У дослідженнях Л. Паньків розглядається проблема щодо пізнання учнями стильових засад творчості композитора як першооснови трактовки музики, як необхідної складової якісної професійної підготовки майбутніх учителів музики [104, с.110].

Присвячуючи дослідження питанням впровадження стильового підходу до фахового навчання студентів мистецьких факультетів, В.Буцяк підкреслює, що якісне оволодіння грою на фортепіано неможливе поза глибоким

оволодінням стильовою палітрою композиторів різних шкіл, напрямів, течій. Дослідниця вважає, що основу художньо-естетичного розвитку майбутніх фахівців має складати всебічне пізнання творчості композиторів, усвідомлення специфіки застосовуваних ними художньо-виражальних засобів і вже на цій основі оволодіння виконавською технологією [17]. Розглядаючи педагогічні умови вдосконалення фортепіанної підготовки студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів, В. Буцяк звертається до аналізу впливу на цей процес історико-стильового підходу, приходять до висновку, що стильове навчання суттєво сприяє розширенню художньої ерудиції майбутніх учителів, створює підґрунтя для усвідомлення сутності фортепіанного мистецтва та його значення у професійній діяльності вчителя музики [17, С. 34].

У дослідженнях О. Щербініної розглядається проблема формування музично-стильових уявлень студентів педагогічних університетів у процесі інструментально-виконавської підготовки. Конкретизуючи поняття «музично-стильові уявлення», дослідниця акцентує значущість стиле-слухового досвіду, здатності майбутніх вчителів музичного мистецтва до аналізу музичних явищ, наголошує на необхідності розвитку виконавської техніки на основі засвоєння стильових характеристик музичного твору. Підкреслюється, що про сформованість стильових уявлень студентів свідчать розвиненість музичного тезаурусу, а також здатність до відтворення стилю у виконавському тлумаченні музики [148, С. 15-19].

Важливим для нашого дослідження є акцентування уваги на такій якості, як спроможність студентів до педагогічної проєкції музично-стильових уявлень. Суттєвим висновком дослідження О. Щербініною є виявлення послідовності формування музично-стильових уявлень у процесі фахового навчання – від активізації у студентів наслідувальних дій до провадження творчих підходів у осягнення стильових закономірностей. Розглядаючи проблему формування музично-стильових уявлень, дослідниця пропонує, на наш погляд, ефективні методи і прийоми, в основі яких лежить поступове

розширення самостійності навчання, залучення студентів до різноманітних форм і видів діяльності; виявлення змісту навчання на засадах полістилістики. Водночас зауважимо, що зосередження уваги на покомпонентному формуванні музично-слухових уявлень не є оптимальним, оскільки нівелює дієвість педагогічних підходів до розвитку музично-слухових уявлень як цілісного явища. Загалом О. Щербініна слушно вважає, що стильове спрямування навчання має посісти чільне місце в музично-інструментальній підготовці майбутніх учителів музики.

Дослідницький пошук І. Пяковського спрямовано на те, щоб зорієнтувати студентів у розмаїтті і неоднозначності стильового музичного простору сучасності. Дослідник вважає, що «засміченість» його творчістю ультрасучасних композиторів, спрямованих перш за все на епатацію публіки застосуванням нетрадиційних прийомів, великом обсягом низькопробної музичної продукції, неоднозначністю естетичних вимірів музичної інформації актуалізують проблему вивчення студентами проблем стилю. Стильовий підхід у підготовці майбутніх учителів музики допоможе їм зорієнтуватися у музичній культурі. Дослідник трактує стиль як “ пункт ” перетину кількох реальностей: особистості творця і навколишньої дійсності; процесу і результату творчої діяльності. Тож через стиль, вважає І. Пяковський, студент може «заглянути» у навколишній світ, отримати інформацію для правильної трактовки музичного твору. Дослідник наголошує, що стиль виступає універсальним інструментом орієнтування у музичній культурі і через те стильовий підхід, запроваджуваний в класі основного інструменту, є актуальним [112, С.21].

У своєму дослідженні В. Крицький фіксує увагу на дотриманні певних принципів впровадження стильового підходу у фаховому навчанні студентів. До них відносяться: принцип особистісної спрямованості навчального процесу, що передбачає гармонійний розвиток учня; принцип науковості, що дозволяє трактувати стиль як філософсько-естетичну категорію, усвідомлення якої студентами дозволяє їм усвідомлювати стиль в контексті соціально-

історичних вимірів; принцип цілісності, керуючись яким викладач фортепіано може об'єднати стильові знання студентів, отримані ними в процесі вивчення інших дисциплін; принцип наочності, що передбачає широке застосування живого звучання музики при ознайомленні студентів з різними стилями; принцип врахування індивідуальних особливостей учнів, що зорієнтовано на розвиток учня як особистості. Позитивно оцінюючи запропоновані принципи впровадження стильового підходу, зауважимо про недостатню системність їх визначення та певну обмеженість трактування їх дії [65].

Продовжуючи дослідницький пошук в галузі формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва, Н. Ашихміна уточнює поняття означеного феномену. Під музично-стильовими уявленнями Н. Ашихміна розуміє особливі утворення в музично-естетичній свідомості особистості, на виникнення яких справляє вплив стильове різноманіття музичної творчості, а також досвід їх інтерпретації [8].

Згідно досліджень Н. Ашихміної, структуру стильових уявлень учителя музичного мистецтва визначають музично-ціннісний, художньо-когнітивний і діяльнісно-практичний компоненти. А звідси дослідниця зосереджує увагу на ролі художніх ідеалів та смаку у формуванні стильових уявлень, необхідності уваги до ціннісних орієнтацій, важливого значення надає розширенню знань студентів щодо музичних стилів, характерних ознак національного стилю, історичного стилю, різних художніх напрямів тощо.

Важливо, щоб майбутні учителі, як слушно вважає Н. Ашихміна, в системі професійних, фахових й особистісних цінностей мали й уявлення щодо стилю художнього напрямку, авторського, виконавського, жанрового тощо. На думку дослідниці, вагомого значення в структурі стильових уявлень учителя набуває сформованість фахових знань, знання теорії інтерпретації. Не можна не погодитися також із міркуваннями Н. Ашихміної щодо важливої ролі практичної виконавської діяльності у становленні стильових уявлень студентів, які мають оволодіти мистецтвом трансляції музично-стильових, емоційно-образних, культурологічних особливостей фортепіанного твору [8,

С. 36]. Звертаючись до проблеми формування музично-стильових уявлень майбутнього вчителя музики, дослідниця підкреслює, що володіння професійною майстерністю неможливе поза усвідомленням принципових рис і особливостей музичних стилів.

Науково плідним вважаємо звертання до проблеми формування стильового слуху.

У сучасних дослідженнях китайських учених [133; 134] стильовий слух характеризується як один із різновидів музичного слуху, спрямований на сприймання та усвідомлення стилю на основі слухових відчуттів. Поділ слуху на інтонаційний і аналітичний сприяє виокремленню в структурі стильового слуху емоційно-образного та структурно-аналітичного компонентів. Якщо перший, згідно дослідження Хань Ле [133], передбачає сприйняття насамперед образних характеристик твору, то другий – аналіз музичної мови, структури, композиції твору. Погоджуючись загалом із логічністю запропонованої структури, зауважимо про необхідність передбачити в структурі стильового слуху спрямованість на виконавські чинники втілення стильових характеристик твору.

Досліджуючи проблему формування уявлень про музичний стиль у співаків хору, Ці Мінвей розглядає її крізь призму вокально-хорової діяльності, підкреслює значущість поглибленого осягнення і відтворення стильових особливостей музичного твору для досягнення виразності хорового виконавства. дослідник оперує поняттям “ стильові відчуття ”, пропонує методику застосування художньо-виконавського аналізу як основного методу осягнення учнями стильових характеристик музичного твору. Особливого значення дослідниця надає виникненню перцептивних стильових асоціацій на основі інтонаційно-слухового осягнення вокально-хорової музики. Отримані у процесі виконавства слухові асоціації і відчуття трансформуються у комплекси стильових уявлень співаків. Визначальну роль при цьому відіграє формування «стильового образу», який виступає орієнтиром для вибору співаком виконавських прийомів і засобів виразності.

Дослідниця підкреслює, що почуття стилю формується протягом тривалого часу, процес формування відбувається не спонтанно, а в процесі активізації особливої уваги виконавця до стильової основи музики як на теоретичному рівні (з метою виявлення й усвідомлення), так і на практичному (з метою передачі у процесі виконавського відтворення). Як і інші дослідники, Хань Ле вважає ядром стильового чуття глибокі знання про музику, знання самої музики, регулярні «зустрічі» з творами різних національних традицій, різних історичних епох. Важливого значення в цьому процесі набувають гострота і чутливість музичного слуху, а також рівень «стильової грамотності» [133, С. 2].

Український дослідник В. Крицький, спрямовуючи свій дослідницький пошук у річище застосування стильового підходу в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, підкреслює, що педагог має бути спроможним доступно і змістовно розказати учням про музичні твори, виразно відтворити їх у виконанні, а тому такою важливою для нього є обізнаність у стильових характеристиках творчості композиторів. При цьому дослідник вважає, що стильовий підхід в практичній роботі викладачів виконавсько-інструментального циклу дисциплін не знайшов належного застосування. Стильова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва має стати основою їх музичного мислення [65]. Стильовий підхід, як справедливо вважає В. Крицький, є засобом, що спрямовує навчання студентів на пізнання художньої культури певної епохи, музичних напрямів, виконавських здобутків. Водночас дослідник підкреслює розповсюдженість таких недоліків стильового навчання, як застосування аналізу музичного твору, де превалує емоційно-образне оцінювання музики без опори на стильові характеристики виражальних засобів твору. Важливим висновком дослідницької роботи В. Крицького є визнання педагогічної доцільності принципів, що спрямовують стильову підготовку майбутніх вчителів на майбутню професійну діяльність. Усвідомлення художніх особливостей того чи іншого музичного стилю допоможе майбутнім фахівцям у вирішенні педагогічних

завдань, спрямованих на розвиток здатності учнів повноцінно сприймати, переживати і відтворювати у виконавському процесі образний зміст музики. У висновках В. Крицького прослідковується думка щодо важливості активізувати критичне мислення студентів в процесі стильового навчання. Суттєвим також є твердження щодо ролі стильового підходу як чинника об'єднання зусиль викладачів виконавських та історико-теоретичних дисциплін, як чинника розвитку художньо-творчої самостійності студентів [65, с. 112-113 ].

Науково плідними є дослідницькі пошуки китайських вчених в галузі мистецьких, а також педагогічних чинників і функцій застосування стильового підходу у підготовці майбутніх фахівців.

Так, дослідження Ці Мінвей присвячено аналізу естетичних переваг народної пісні як національного образу світу в умовах розвитку музичної культури Китаю [134].

Для нашого дослідження особливий інтерес становить виявлення стильових критеріїв вибору репертуару майбутніх фахівців . У дослідженні Ці Мінвей підкреслюється, що стильове розмаїття музичної творчості Китаю систематизується жанровим “ деревом ”, що виявляє національну специфіку вокального інтонування.

Опікуючись розширенням репертуарних меж вокального виконавства, китайські педагоги-вокалісти у викладацькій діяльності орієнтуються на певні складові вокального жанру, наприклад: «народна пісня – класична пісня/романс – арія». Такий підхід, як слушно вважає Ці Мінвей, створює основу психофізіологічного, педагогіко-теоретичного, концертно-творчого спрямування професійної підготовки студентів.

Дослідження Ле Хань присвячено формуванню поліфонічно-виконавських умінь майбутніх вчителів музичного мистецтва на основі стильового підходу [133]. Відмітимо дієвість педагогічних знахідок і пропозицій Ле Хань у визначенні розвивального художньо-потенціалу поліфонічної музики, у окресленні педагогічних переваг впровадження



стильового підходу у фортепіанне навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. Заслужують на увагу розроблені в процесі дослідження критерії оцінювання стильових характеристик виконавських умінь студентів. Запропонована методика впровадження стильового підходу уможливило удосконалення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в галузі осягнення та виконання поліфонічної музики.

Лю Цяньцян [80] обґрунтовує поняття “ образно-стильові почуття ”, вважає їх професійними якостями піаніста. Дослідник акцентує увагу на категорії стилю, що має свою специфіку і зумовлює характер сприйняття музики у певних вимірах вираження її змісту.

Стильовий підхід знайшов відображення в аналітичному осмисленні практики роботи видатних педагогів-піаністів. Підкреслюється [85, С.25], що ознайомлення з музичним твором відбувається через нотний запис, який, виступаючи своєрідним “ посередником між композитором і виконавцем ”, завдяки знаковій символіці відтворює зміст авторських задумів і загальне спрямування авторської думки розвитку музичних образів.

Для хорошого виконавця нотний текст є практично невичерпним джерелом створення інтерпретації музики. Проте, тільки той виконавець, що добре орієнтується у стильових особливостях авторського мислення і застосовуваних ним виражальних засобах, зможе відчути емоційно-образне призначення кожного елемента музичної тканини. Тому визначні педагогіч-практики величезне значення надавали в роботі з учнями опрацюванню композиторської стилістики. Так, Г. Нейгауз виокремлює чотири різновиди стильового виконання. Перший – ніякого стилю, тобто твори Й.Баха виконуються в стилі Ф.Шопена, а Л.Бетховена в стилі М.Клементі. Другий – виконання “як в морзі”, тобто виконавець настільки залежний від стилю, так “ старанно дотримується стилю ”, що власне ставлення до музики і не проглядає у трактовці. Третій різновид – музейне виконання, де твір виконується тільки так, як виконувався в епоху його створення. І нарешті, четвертий різновид - виконання натхненне, живе, при цьому з великою повагою до автора [90,

с.157-159]. Аналізуючи педагогічне мистецтво А.Гольденвейзера, Г.Ципін пише, що видатний педагог-піаніст не втомлювався пояснювати учням, що «стильне» виконання – це зовсім не закостеніло стабільне виконання. Можна через десяток років заграти твір так само, а можна – через десять хвилин заграти зовсім інакше [141, С.29]. С.Савшинський наполягав на тому, що майбутній професіонал-виконавець зобов'язаний вже на навчальних заняттях з фортепіано пізнати всі основні стилі фортепіанної літератури, практично оволодіти ними у виконавській діяльності. Л. Ніколаєв також підкреслював необхідність пізнання стильових закономірностей як основи для виявлення індивідуальності піаніста. Освоювати стильову специфіку студенти мають саме в процесі навчання у виконавських класах, а не лише на лекціях з теорії і історії музики [102, С.54-55].

Аналіз науково-методичної літератури також свідчить про розгляд шляхів впровадження стильового підходу в музичне навчання школярів.

Так, досліджуючи проблеми удосконалення музичної освіти, Є. Критська ще наприкінці минулого століття запропонувала метод інтонаційно-стильового осягнення музики. Мета методу – розвиток музичного мислення учнів на основі пізнання музики певної епохи, напрямку, композиторської школи, окремих композиторів. Згідно Є. Критської, хороших результатів можна досягти, залучаючи учнів до осмислення своєрідності творчості композитора. Особливо ефективно пізнання стильових засад творчості композитора відбувається в процесі порівняння музичних творів, зіставлення музичних тем, інтонування музики, вербалізації емоційних характеристик музики тощо [66].

О. Морозова серед методів впровадження стильового підходу в школі, особливу увагу звертає на такі, як ознайомлення з якнайбільшою кількістю творів того самого композитора. При цьому бажано також ознайомлювати учнів із різними жанрами в його творчості. Хороших наслідків можна очікувати в роботі зі школярами, застосовуючи стильовий аналіз одного з творів композитора. Уважний розгляд деталей нотного тексту, аналітичне

вивчення різних редакцій, а також виконавських тлумачень твору також містить стабільні перспективи музичного навчання учнів [102, С.239-240].

Стильовий підхід знаходить втілення не лише у викладанні музичних предметів. Увагу дослідників привертають особливості впровадження стильового підходу також і у викладання художньої культури. Показовим в цьому ракурсі є дослідження О. Полатайко [70], що розглядає можливості стильового підходу у формуванні універсальних навчальних дій старшокласників при вивченні художньої культури. Важливий висновок її дослідницьких пошуків – твердження про те, що впровадження стильового підходу до навчання сприяє розвитку мотивації учнів до самопізнання та саморозвитку. Крім того, автор підкреслює, що сучасні виміри оволодіння стильовими характеристиками авторської творчості передбачають перехід від кількісного накопичення учнями фактів до самостійної творчої діяльності. Розвиток здатності учнів до самостійного орієнтування у розмаїтті феноменів художньої культури – важливе завдання викладання мистецьких дисциплін в умовах сучасності.

Слід позитивно оцінити звертання дослідників до характеристики понять стилю, стильового підходу, їх ролі у педагогічних процесах. Дослідниця О. Потоцька вважає, що саме стильовий підхід виступає методологічною основою формування універсальних навчальних дій при вивченні мистецьких дисциплін [106].

У педагогічних дослідженнях стиль характеризується як засаднича та системоутворювальна категорія мистецтва, завдяки якій учні отримують можливість осягнення сенсу і цінностей культури. У педагогічному плані усвідомлення послідовності шляхів становлення, розвитку і зміни основних художніх стилів трактується дослідницею не як історичний перелік артефактів художньої культури, а як зафіксований у художніх образах процес пізнання основ буття, одвічного пошуку відповіді на питання щодо сенсу життя, роздуми щодо своєї місії у цьому світі [55; 65; 69, 70; 117; 118; 133; 134; 141; 146; 152].

Перспективний напрям дослідницьких пошуків в галузі стильового навчання знаходимо також в роботах О. Рябової [118], присвячених розробці методики музично-колективної роботи з підлітками. О. Рябова визначає послідовність означеної роботи. На її думку, оптимальними етапами роботи з формування стильових уявлень підлітків в процесі колективного музикування є адаптаційно-інформаційний, завданням якого визначено такі, як ознайомлення учнів із поняттям “ стильове виконання ”, стимулювання інтересу до стильового виконання, розвиток аналітичних і виконавських умінь; поглиблювально-аналітичний етап передбачає зосередження уваги педагога на розвитку здатності юних оркестрантів до саморегуляції емоційного стану підчас дотримання стильових ознак виконавського процесу та розвиток умінь самоконтролю; третій етап - продуктивно-синтезуючий - зосереджується на формуванні вмінь самооцінки ступеню стилевідповідності власного виконання музики.

Достатньо ефективними вважаємо пропозиції О. Рябової щодо застосування таких методів, як ознайомлення з особливостями стильового виконання у різні епохи з наведенням прикладів звучання; активізації слухового контролю, залучення учасників колективу до наслідування, до прослуховування творів, написаних у різних стилях, впровадження прийомів адаптування до стресових ситуацій під час розучування різностильового репертуару [118].

У дослідженнях О. Рудницької [117] вивчається проблема активізації слухового сприйняття музики школярами, розвитку їх здатності відрізнити справжні художні цінності мистецтва в умовах засилля низькопробних зразків «маскультури». Зарадити цій проблемі, за думкою О. Рудницької, можна шляхом розвитку музично-стильових відчуттів учнівської молоді. Вважаючи, що стильовий підхід в музиці містить суттєвий потенціал художнього розвитку школярів, дослідниця пропонує зосередити увагу у викладанні мистецтва на застосуванні жанрово-стильових аналогій.

Важливого значення науковці надають стильовому підходу у становленні образно-художнього мислення школярів, систематизації знань про мистецтво, координуванню теоретичної і практичної роботи зі школярами в галузі стильових характеристик розучуваних творів [123; 128].

Отже, ретроспективний огляд досліджень з проблеми впровадження стильового підходу у процес музичного навчання школярів і студентів дозволяє стверджувати, що вирішення питань музичної освіти йде в контексті досягнень музикознавства щодо виявлення сутності понять “музичний стиль”, “виконавський стиль”, “стильовий аналіз” тощо.

Стильовий підхід трактується вченими як засіб розвитку у студентів і школярів здатності до осягнення художнього смислу окремого твору в контексті всієї творчості композитора.

Виконавська зорієнтованість на стиль композитора сприяє глибокому проникненню до художньо-образного змісту твору і знаходженню засобів виразної його інтерпретації. Відпрацювання стильового апарату студентів сприяє розвитку їх самостійності, творчого ставлення до виконання музики, розширенню художнього світогляду, підвищенню загальної і музичної культури.

Водночас зауважимо, що педагогічні дослідження зорієнтовано переважно на вирішення питань формування окремих якостей стильового сприймання і виконання музики, таких як “стильові уявлення”, “стильовий слух”, “стильові відчуття” тощо.

Проблема формування стильової культури вчителя музичного мистецтва як цілісного явища, як культурологічної категорії поки що не знайшла достатнього відтворення в науково-методичній літературі, тому наступний розділ нашої дисертації присвячено аналізу сутності, змісту і структури стильової культури виконання музичних творів учителем музичного мистецтва.

## **1.2.Стильова культура виконання музичних творів: сутність, зміст, компонентна структура**

Проблема визначення поняття “стильова культура виконання музичних творів ” стикається із суперечностями між практичним застосуванням означеного поняття і теоретичними пошуками з’ясування його сутності. Вимальовується потреба у окресленні оптимальних підходів до виявлення сутності стильової культури виконання музичних творів, яка б враховувала і музично-естетичні, і педагогічні характеристики особистості вчителя музичного мистецтва, функції його професійної діяльності.

Методологічною основою дослідження означеної проблеми обрано культурологічний підхід. Культурологічний підхід до дослідження проблем стильової культури вчителя розглядаємо як сукупність теоретико-методологічних позицій щодо створення умов для освоєння і трансляції естетичних цінностей мистецтва і технологій, що забезпечує творчу самореалізацію учителя у професійній діяльності.

Культуру розглядаємо у двох аспектах - як специфічний спосіб людської діяльності і як процес творчої самореалізації сутнісних сил людини. Культуру як специфічний спосіб людської діяльності проаналізовано в дослідженнях В. Андрущенка, Т. Андрущенко, І. Зязюна, М. Бровка, В. Кременя, Л. Левчук та ін. [2; 3; 4; 13; 16; 34]. Розробці цілісного концептуального уявлення щодо діяльності присвячено глибокі дослідження О.Леонтєва та ін. [71]. Діяльність розглядається вченими як специфічно людська форма активного ставлення до навколишнього світу. Зміст цієї діяльності складає її доцільне перетворення. Освоєння особистістю культури передбачає освоєння способів практичної діяльності і навпаки – саме в процесі діяльності створюються зразки культури, а людина виступає як суб’єкт культури. А звідси слідує такий висновок: володіння системою способів і прийомів, що складають технологію професійної діяльності,

педагогічної діяльності, виконавської діяльності можна трактувати як показник їх сформованості.

В річищі культурологічних досліджень важливим також виступає вирішення проблеми зв'язку особистості і культури. Такі вчені, як І. Зязюн та ін. [14; 47] розглядають культуру як зміну самої людини, її становлення як творчої особистості. В контексті особистісного підходу можна виокремити два аспекти:

Філософ-педагог І.Зязюн розглядає культуру як спосіб взаємодії людей, в процесі якої відбувається їх формування. В цьому контексті відкривається широке поле для дослідження проблем формування особистості, впливу культури на становлення особистості і ролі особистості у створенні культури; зокрема, становлення індивідуального стилю професійно-виконавської і професійно - педагогічної культури.

Другий аспект ґрунтується на визнанні особистісно-творчої природи культури. Творчість розглядається як специфічна людська діяльність, що одночасно і породжується потребами розвитку культури, і формуючою саму культуру.

Стильова культура виконання музики є вагомою і необхідною складовою професійної культури учителя музичного мистецтва. В свою чергу, професійна культура виступає головним системоутворювальним фактором становлення фахівця. В сучасних умовах ресурсом формування конкурентоспроможності фахівця педагогічної справи стають не стільки окремі фахові характеристики і здібності, а також не стільки спеціальні уміння і знання, як професійна культура, що є наслідком і стимулом водночас цілісного особистісного розвитку фахівця, виходу його за межі усереднених способів діяльності, здатності до творчого самовиявлення.

Викладені міркування лягли в основу визначення сутності і змісту таких понять, як професійна культура, естетична культура і стильова культура виконання музики.

Професійну культуру ми розглядаємо як особистісне утворення, що передбачає сукупне поєднання професійних знань, умінь і соціально значущих якостей особистості, що формуються у навчально-виховній та професійній діяльності, а також у процесі актуалізації творчого потенціалу.

Професійна культура як інтегроване утворення виражає готовність і здатність особистості до виконання професійної діяльності на високому рівні, до адекватного оцінювання її результатів, до систематичного самовдосконалення.

Вважаємо, що тільки оволодіваючи загальною і професійною культурою, учитель у змозі зреалізувати свої виконавські можливості у музичному вихованні школярів.

Виявлення сутності поняття “стильова культура виконання музики” необхідно передбачає також розгляд поняття “естетична культура особистості”. З-поміж інших зупинимось на такому визначенні. Естетична культура особистості – це соціально й історично зумовлена здатність до сприймання, переживання, оцінювання і перетворення дійсності й мистецтва «за законами краси» [48, 52, 79 та ін.].

Художня культура особистості трактується як здатність засвоювати і створювати ціннісні об'єкти в світі мистецтва. Підкреслимо складність системи взаємодії естетичної і художньої культури особистості.

Послідовний розгляд понять професійної, педагогічної, естетичної культури особистості уможливорює обґрунтований підхід до визначення поняття стильової культури виконання музичних творів учителя музичного мистецтва.

*Отже, під стильовою культурою виконання музичних творів розуміємо інтегровану особистісну якість, що виражає здатність до відтворення учителем системи образного і музично-формотворчого мислення композитора в єдності з вираженням індивідуального власного ставлення до змісту музичних образів у процесі інтерпретації художніх образів.*



Зміст виконавсько-стильової культури педагога-музиканта доповнюється ще й його готовністю донести зміст художніх образів у всій повноті композиторського стилю до юних слухачів, захопити їх музикою.

Підкреслимо багатогранність і водночас цілісність, системність стильової культури учителя-виконавця, що впливає на визначення її структури.

*Структура* стильової культури виконання музичних творів учителя музичного мистецтва включає такі компоненти, як-от:

- мотиваційно-спонукальний,
- пізнавально-когнітивний,
- оцінно-емоційний,
- ініціативно-відтворювальний,
- комунікативно-педагогічний.

*Мотиваційно-спонукальний компонент* культури стильового виконання музичних творів передбачає наявність у вчителя музики прагнення до глибокого пізнання стилю автора, бажання проникнути у сферу і його образного мислення, і особливостей формотворення з метою виразного і стилевідповідного виконання його творів. Мотиваційно-спонукальний компонент стильової культури виконання педагога-музиканта передбачає також сформованість установки, розвинену потребу до виконання музики перед юними слухачами, бажання через власне виконавське мистецтво сформувані в учнів високі орієнтири сприймання й оцінювання мистецтва, в тому числі й через призму стильових вимірів.

Значення мотивації як рушія діяльності доведено психологічними дослідженнями. Зокрема, С.Занюк, розуміючи під мотивацією системну єдність спонукальних чинників, підкреслює, що розвиненість мотивації виступає однією із найвагоміших детермінант поведінки людини. Усвідомлене навчання студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів передбачає наявність безпосереднього інтересу до оволодіння професійними завданнями, усвідомлення важливості стильового навчання,

прагнення виявити свої знання і уміння щодо стильового відтворення музики у виконавській діяльності. Майбутні вчителі музичного мистецтва мають бути переконані в тому, що стильова культура допоможе їм в майбутньому, сприятиме досягненню успіхів у самостійній професійній діяльності [44, С. 207-215] .

Оволодіння стильовою культурою виконання має стати особистісно значущим для студентів, тільки тоді можна очікувати від них внутрішньої активності як в учінні, так і в практичній професійній діяльності. Ще О.Леонт'єв зазначав, що рівень успішності суттєво визначається тим, наскільки особистісно-значущим для учня виявляється те, що є суспільно значущим. [71, С. 204]. Отже, мотивація до оволодіння стильовою культурою виконання музичних творів, виступаючи одним із вирішальних факторів ефективності навчального процесу, стимулює пізнавальну і творчу активність студентів.

На процес становлення мотивації до формування стильової культури виконання впливають дві групи факторів. Першу, зовнішню складають очікування і оцінювальні судження представників безпосереднього навчального оточення студентів – викладачів, однокурсників, адміністрації факультету. Показники академічної успішності з фахових музичних дисциплін, результати концертної академічної діяльності, результати участі у музичних конкурсах тощо виступають достатньо сильними мотивувальними факторами зовнішнього порядку. Студентам не байдуже, як ставляться до їхніх виконавських можливостей колеги по навчанню, як оцінюють їх виконавські досягнення викладачі. Якщо студент бере участь у виконавській діяльності за межами навчального закладу (у прилюдній концертній діяльності, у різного роду музичних “ змаганнях ” тощо), реакція слухачів, думка журі також хвилює студентів. Не можна не згадати про результати проходження педагогічної практики, які є особливо вагомими чинниками стимулювання мотивації до удосконалення власних виконавських можливостей, одним із яких виступає здатність до стильового відтворення

художніх образів, до уміння захопити школярів музикою того чи іншого композитора, стильові особливості якої студент зумів відтворити у власному виконанні. Означену групу мотивів відносимо до зовнішньої. Думки і судження представників навчального оточення студентів інтеріоризуються у процесі соціальної взаємодії і спілкування.

До другої групи мотивів (внутрішніх) відносимо мотиваційно-орієнтаційні очікування студентів від самого себе як майбутнього професіонала, мотиваційні фактори, що виникли в результаті роздумів щодо власних досягнень в результаті власної практичної виконавської і педагогічної діяльності. В цьому разі питання престижності, завоювання авторитету відступають перед міркуваннями внутрішнього порядку: “ Не всі помітили мої стильові похибки, а я міг би повніше і глибше відтворити авторський задум ”, “ Наступного разу слід мені яскравіше акцентувати інтонаційну виразність мелодії, характерної для творчості П.Чайковського ”, “ Чи варто було мені грати “Дощик ” В.Косенка у такому швидкому темпі? Чи вловили діти настрої п’єси?” і т.п.

Можна виокремити також мотиви опанування студентами стильовою культурою виконання музичних творів за різновидами діяльності – пізнавальної, оцінювальної, творчої.

Пізнавальні мотиви спрямовано на розширення знань, музично-історичної компетентності як чинників забезпечення здатності до якомога точнішого відтворення студентами стильової специфіки творчості композитора у інтерпретаційно-виконавському процесі.

Оцінювальні мотиви торкаються умінь студентів адекватно оцінити свої виконавські досягнення, визначити недоліки і можливості їх усунення.

Творчі мотиви виражають прагнення студентів до творчого тлумачення музики. до творчої самореалізації у інтерпретації художніх образів.

В. Мерлін підкреслював, що керувати діями людини можливо тільки шляхом управління його мотивами [90, С. 55]. Згідно О.Леонтьєва, мотиви виступають неодмінною складовою будь-якої діяльності. Важливо

орієнтуватись при цьому не на один якийсь мотив, а на їх комплекс – мотивацію. Успішність діяльності, підкреслював видатний психолог, зумовлено розвиненістю мотивації, її стійкістю і силою [71, С. 151]. Подібною думки дотримується також В.Ковальов, зауважуючи, що мотиви варто розглядати як якості особистості, а також як способи спонукання до діяльності [57, С. 42 - 48, С. 43].

Отже, мотив досягнення стилевідповідного виконання виступає важливою професійною характеристикою вчителя, зумовлює успішність музично-виконавського становлення студентів та їх професійного розвитку.

Виявлення мотивів виконавського розвитку студента, їх характерних особливостей набуває суттєвого значення в педагогічному процесі. Маючи уявлення про наміри студента, про його інтереси, прагнення, мотиви опанування виконавським мистецтвом, викладач отримує надзвичайно цінну інформацію для вибудови стратегії навчального процесу, для визначення методів формування у студентів стильової культури виконання музичних творів, для пошуку підходів, спрямованих на корекцію і розвиток внутрішньої мотивації студентів.

*Пізнавально-когнітивний компонент* орієнтує вчителя-виконавця на збагачення знань щодо різних стильових сфер музичної культури та практичного освоєння музики на стильовій основі. Учитель має глибоко зрозуміти і відчувати самотність авторського стилю, його національну основу, історичну зумовленість, жанрову специфіку. Система його музично-теоретичних та музично-виконавських знань включає широкий спектр відомостей щодо творчих здобутків різних композиторських шкіл та художніх напрямків, специфіки формотворення, засобів музичної виразності. С.Шип підкреслює, що особливого значення у підготовці музиканта набувають цілісні уявлення щодо стильової основи музичного мистецтва, зумовленої особливостями історичної епохи [145, С.220-229]).

І. Малашевська наголошує на необхідності досягати синтезу теоретичних понять щодо стилю і практичного їх втілення у виконавському

процесі [ 84, С. 134–136]. Науково виважену думку щодо специфіки змісту інформативної підготовки музиканта-виконавця знаходимо у дослідженнях І. Арановської [3, С. 14-17.] Дослідниця особливу увагу надає його здатності використання як безпосередніх, так і опосередкованих джерел інформації. До перших вона відносить сам об'єкт інтерпретації – текст музичного твору, що потребує уважного вивчення, аналітичного осмислення. До других – інші твори автора, мистецтвознавчі праці та матеріали, що проливають світло на епоху, композитора, історію створення музичного твору, характеристику стильового напрямку, до якого належить даний твір. Все це потребує широкої ерудиції студента, розвитку його здатності до систематичного збагачення історико-теоретичної обізнаності, прагнення до постійного оновлення знань щодо сутності і змісту художньо-стильових напрямів в музичному мистецтві, особливостей їх становлення і розвитку.

Великого значення набуває також аналітичне осмислення твору, що також потребує від студента-інтерпретатора наявності серйозних знань і умінь системного музикознавчого добору музичного твору – виявлення найхарактерніших засобів виразності, використаних композитором, здатність схарактеризувати їх стильову приналежність та роль у передачі творчого задуму композитора, ціннісного осмислення твору. Це також апелює до пізнавальних характеристик студента, його готовності до систематичного поповнення знань.

Важливого значення надаємо обізнаності студентів у закономірностях інтерпретаційного процесу. Майбутні педагоги-виконавці мають чітко уявляти собі специфіку виконавського мистецтва, специфіку засобів виконавської виразності, уміти виявляти відмінності різних виконавських стилів, володіти знаннєвими орієнтирами щодо стильового виконання, розуміти і поділяти художньо-естетичну мету виконавського процесу. Саме на знаннєвій основі будується ставлення студента-виконавця до художньо-творчих намірів композитора, здатність до співвіднесення світоглядних установок автора зі створеним і зафіксованими ним у нотному тексті змістом.

Саме тому, що інтерпретація музичного твору є вторинною творчістю стосовно авторського музичного тексту, виконавець має чутливо реагувати на найдрібніші відтінки художньо-образного змісту, вільно чи невольно зіставляючи їх, як із власними знаннями, так і з загальноприйнятими уявленнями щодо можливостей виконавських підходів до інтерпретації музики.

Виявляючи сутність і зміст пізнавально-когнітивного компоненту виконавсько-стильової культури учителя музичного мистецтва, звернімо увагу на надзвичайно важливу деталь. Майбутній педагог-музикант має володіти мистецтвом спрямування на учнівську аудиторію виконавської інтерпретації. Саме в цьому розумінні підкреслюється, що учитель-виконавець виступаючи суб'єктом стосовно авторського тексту, і сам виступає об'єктом для школярів, що сприймають музику у його виконанні [76, С. 87-95].

Наявність творчого начала в музично-виконавській діяльності вчителя зумовлено і прагненням виявити власну твору позицію до музичного матеріалу, і прагненням донести до юних слухачів зміст музичного твору.

У дослідженнях українських вчених Г. Падалки, О. Ляшенко та ін. розкривається поняття художньо-педагогічної інтерпретації музики, що передбачає не тільки вербальну характеристику музичної образності, спрямовану на сприйняття дітей, а й відтворення у звучанні тих яскравих моментів виконання, що можуть привернути увагу учнів [81; 107]. У зв'язку з цим нагальною проблемою виступає визначення тих знань психолого-педагогічного порядку, в орієнтації на які майбутній учитель-виконавець зможе вибудувати художньо-педагогічну інтерпретацію твору. Це, насамперед, знання щодо особливостей музичного сприймання учнів різних вікових категорій.

Майбутній учитель-виконавець має також бути добре обізнаним в музичних інтересах і схильностях учнів. Важливого значення слід надавати

ерудиції студентів в галузі музичного репертуару, доступного шкільній аудиторії.

Характеризуючи сутність і зміст пізнавально-когнітивного компоненту, підкреслимо особливе значення прагнення студентів до систематичного, постійного розширення власної художньо-естетичної і психолого-педагогічної ерудиції. Поза бажанням поповнювати мистецький стильовий тезаурус виконавська підготовка ризикує залишитись на примітивній стадії, на рівні відтворення чужих порад щодо виконання або наслідування виконавських еталонів.

Постійна націленість на набуття нових відомостей щодо стильового тлумачення виконуваної музики, якнайвиразнішого її донесення до учнівської аудиторії – неодмінна характеристика пізнавально-когнітивного компоненту стильової культури виконання музики учителем.

Отже, підсумовуючи сказане, підкреслимо, що пізнавально-когнітивний компонент виконавсько-стильової культури учителя музичного мистецтва передбачає наявність системи знань музикознавчого порядку щодо творчості композиторів, її стильових характеристик, а також обізнаність студентів в галузі особливостей мистецтва інтерпретації музики.

Майбутній вчитель-виконавець, що володіє стильовою культурою інтерпретації музичних творів повинен володіти здатністю і готовністю:

- орієнтуватися в музичній літературі, а також суміжних різновидах мистецтва;
- працювати зі спеціальною музикознавчою літературою, користуватись спеціальною термінологією з питань стильового підходу в музиці;
- аналізувати художні явища, їх стильові характеристики;
- опановувати знаннями в галузі психології музичного сприймання учнів та педагогічних підходів у виборі різноманітного в стильовому відношенні, доступного і цікавого репертуару для слухачів різних вікових категорій;

- оволодівати знаннями з методики організації слухання музики різних стилів учнями, що зумовлено посередницькою роллю учителя між музичним текстом і учнями-слухачами;

- постійно розширювати і поповнювати власний мистецький і педагогічний тезаурус, ерудицію в галузі стильових аспектів художньо-педагогічної інтерпретації мистецтва.

*Оцінно-емоційний компонент* свідчить про спроможність виконавця до об'єктивного оцінювання змісту музичних образів, створених композитором на основі глибокого суб'єктивного їх переживання. Концентруючись на декодуванні авторського задуму, виконавець водночас має виявити в інтерпретації власне усвідомлення, власну оцінку твору, не індиферентне, а емоційно виповнене ставлення до музики. Інакше виконання ризикує перетворитись на формальний, сухий, безликий процес віддзеркалення чужих мистецьких намірів. В. Медушевський зазначає, що музика, відтворюючи почуття, не тільки передає певну інформацію, але й заражає нас емоційним ставленням до змісту художніх образів [82, с.207-212].

Для нашого дослідження суттєвою виступає думка І.Зязюна про те, що система цінностей не виникає просто так, людина має заново відкрити для себе цінності, пережити, осягнути їх емоційно, тому що цінності засвоюються у процесі переживань, а не тільки шляхом логічних міркувань [51, С.167-178]. Емоційна природа цінностей становить предмет досліджень.

Емоційну природу цінностей ґрунтовно досліджували Б.Додонов, В.М'ясищев. У роботах М.Смирнова підкреслюється, що глибоке осягнення культурних і художніх цінностей потребує їх переживання, обмеження тільки їх осмисленням є абсолютно недостатнім. Емоційний компонент виступає основним, домінуючим в структурі ціннісного ставлення до творів мистецтва. Емоційне начало характеризує власне природу цінності. Пізнання цінностей ґрунтується на їх глибокому переживанні.

Особистісний характер музичного сприйняття музичних творів зумовлює активізацію переживань естетичного характеру, емоційну реакцію в



певному ціннісному ключі. Ф.Василюк визначає «переживання» як свого роду діяльність по «розбудові внутрішнього психологічного світу», спрямовану на проникнення в сенс життя, на віднайдення відповідності між свідомістю і буттям [18,С.158-159]. При цьому зазначимо, що внутрішній зміст переживань має складну структуру і включає поряд із гедоністичним, творчим ставленням також і оцінювальне. Зокрема, Л.Пилипенко, вивчаючи зміст емоційних реакцій особистості на музику, виокремлює три рівні. Перший складає почуття задоволення (незадоволення), другий рівень свідчить про ступінь переживання того емоційного змісту, який закодовано у музичній формі. При цьому виникає «ефект привласнення» емоцій, виражених музикою. На основі емоційного «зараження» слухач підсвідомо втягується у світ музичного твору і втягується у світ музичного твору, вбираючи в себе думки і почуття композитора [108].

Вираження яскравого емоційного ставлення до виконуваної музики особливо важливим є для вчителя-виконавця. Нейтрально-байдуже відтворення музичних образів неприйнятне ніде, оскільки музика – мистецтво, якому більше, ніж іншим різновидам мистецтва, притаманна здатність саме до передачі людських емоцій, а у процесі роботи з учнівською аудиторією значення емоційності виконання суттєво зростає.

Вчені- психологи підкреслюють, що учні у віковому діапазоні від 7 до 16 років характеризуються підвищеною емоційною активністю, для них притаманна часом навіть емоційна напруженість, більше яскравість переживань порівняно із дорослими. Легкість виникнення емоцій, схильність до зміни настроїв не можуть не впливати на характер музичного сприймання учнів [20; 38; 40].

Педагог, що виконує музику, не може не зважати на ці обставини, його емоційно-оцінне ставлення до музики виступає тим чинником заохочення до мистецтва, тим регулятором, що дозволяє спрямовувати художні інтереси дітей, підлітків, юнацтва.

Отже, оцінно-емоційний компонент відіграє важливу роль в структурі стильової культури вчителя-виконавця, орієнтує процес її формування на врахування як специфіки музичного виконавства, так і особливостей сприймання музики учнями.

*Ініціативно-відтворювальний компонент* забезпечує здатність учителя-виконавця до якнайповнішої передачі авторського змісту музичних творів при одночасному вираженні власного ставлення до музики, до виявлення творчого підходу в інтерпретаційному тлумаченні образів.

Перед виконавцем музичних творів завжди виникають стильові проблеми інтерпретації, зумовлені необхідністю знайти оптимальне співвідношення між стильовою специфікою твору і його виконавським тлумаченням. Свого часу Г. Нейгауз, видатний музикант і педагог влучно загострив парадокс виконавського мистецтва, пропонуючи учням розставити акценти у фразі: “Я граю Шопена” шляхом наголошення першого чи третього слова [90].

Взаємодія виконавця з композитором містить безліч відтінків, не вкладаючись у просту схему: і усвідомлення стилю, і відтворення власного емоційного ставлення до авторського творіння. Творчість виконавця є фактично продуктом перетворення вже створеного неповторного продукту. Перетворюючи композиторське творіння, виконавець по суті відроджує його до життя. Зафіксований у нотному тексті зміст виконавець пропускає через власне особистісне сприймання і оцінювання, творчу уяву, створюючи дещо нове, унікальне.

Творчий процес виконавця включає не тільки прагнення втілити зміст, закладений композитором, а й виявлення ініціативи у знаходженні особистісного виконавського його тлумачення. Саме тому той же самий твір може мати різні варіанти інтерпретації завдяки творчій ініціативі виконавця.

Під «творчою ініціативою» розуміють інтегративну властивість, що виявляється у діях суб'єкта, що випереджають зовнішні вимоги, спонукаючи особистість до самостійності, самовираження у вільній творчій формі і

зумовлюють характер діяльності, її новизну і оригінальність [141]. Відповідно під творчою ініціативою музиканта-виконавця розуміємо інтегративну властивість, що виявляється у здатності самостійно, поза зовнішніми вимогами (викладача, публіки тощо) спрямувати інтерпретаційний пошук на таке вираження образної сутності твору, його цілісне розкриття і відтворення, яке б свідчило про новизну і оригінальність творчого мислення виконавця. Творча ініціатива виконавця стимулює виконавця до творчого самовираження і творчої самореалізації, забезпечує набуття власного досвіду знаходження нестандартного вирішення проблем інтерпретації музики.

При цьому основна мета діяльності музиканта-виконавця - цілісне сприйняття, осягнення і втілення змісту музичного твору – накладає велику відповідальність на нього. Виконавська творча ініціатива спрямована на відтворення образного змісту. Виконавець виступає провідником композиторського задуму, тому надзвичайно важливо, створюючи і втілюючи у виконавській інтерпретації художньо-образний зміст, правильно зрозуміти і “ не загубити ” той задум і образ, що його вклав у твір композитор.

Важливим моментом в діяльності вчителя-виконавця виступає його взаємодія з юними слухачами, успішність якої також залежить від творчої ініціативності учителя. Кожен клас, кожна слухацька аудиторія по-різному реагує на той самий музичний матеріал. Завдання учителя-виконавця полягає в тому, щоби виконувана ним музика була повноцінно сприйнята саме цим контингентом учнів. І тут великого значення набуває здатність учителя виявити ініціативу у створенні інтерпретації, цікавої, доступної для сприймання слухачів і водночас художньо-вивіреної, естетично виправданої, такої, що не допускає переінакшення авторського задуму. Учитель-виконавець здійснює не тільки уявний діалог з композитором, а й реально спілкується з учнями, прагнучи донести до них музичний твір у всій повноті барв і композиторського, і власного відчуття мистецтва. Через те для вчителя інтерпретація містить творчі завдання, які неможливо вирішити поза творчою наснагою, ініціативністю, оригінальністю художньо-образного мислення.

Творче забарвлення інтерпретаційного процесу – неодмінний супутник виконання вчителя. Спрямований на юних слухачів діалог із композитором у вчителя-виконавця набуває особливих творчих характеристик, пов'язаний із необхідністю враховувати можливості сприймання дітей, особливості їх смаків, музичної підготовки тощо.

*Комунікативно-педагогічний компонент* стильової культури виконання виражає здатність учителя донести до учнів-слухачів зміст музичного твору у всій повноті його стильових барв, захопити їх виразністю засобів формотворення, використаних композитором. Основу спілкування між учителем-виконавцем і учнями-слухачами складає діалог, який уможлиблюється завдяки інтонаційній природі музичного мистецтва. Вчителю важливо глибоко усвідомити стильові характеристики інтонаційної системи композитора і на цій основі досягти продуктивної взаємодії між твором-виконавцем-слухачами.

Досягнення творчої взаємодії зі слухачами передбачає насамперед сформованість мотивації учителя до стильової інтерпретації музики, яка би розширила горизонти розуміння і переживання учнями мистецтва. В свою чергу, педагогічно-артистична вмотивованість учителя-виконавця має співвідноситись зі спроможністю створення ним цілісної інтерпретаторської концепції, де тлумачення емоційно-образного смислу ґрунтувалось би на усвідомленні стильової основи твору, а також співвідносилось би із можливостями слухацької аудиторії. І, нарешті, особливого значення у виконавсько-стильовій культурі педагога набуває його здатність до відбору художньо-виконавських прийомів, що сприяли б встановленню творчого контакту з учнями-слухачами.

Ще Б.Асаф'єв називав виконавство “ провідником ” композитора в середовище слухачів. Так, твір поза виконавським процесом існує лише у свідомості композитора. Виконавець-учитель, відбираючи репертуар для слухання з врахуванням естетичних потреб учнів, тим самим опосередковано зберігає для дітей художньо цінні твори.

Особливо зростає суспільна роль учителя-виконавця в умовах науково-технічної революції, що дала музичному мистецтву небачені можливості впливу на масову аудиторію. Виховна роль учителя, його виконавсько-стильова культура в цих умовах значно зростає. В свою чергу, закономірності слухацького сприйняття юних слухачів також знаходять відображення у характері підкреслення стильових засад творчості композитора у виконанні учителем його твору в аудиторії юних слухачів. Йдеться про музичне просвітництво школярів, виховання їх естетичних смаків, духовне збагачення. Постійне стильове оновлення репертуару розширює межі естетичного сприйняття школярів, сприяє реалізації пізнавальної функції мистецтва. Стильова вивіреність, змістовність і індивідуальність виконання - важлива характеристика взаємодії учителя з учнями в процесі виконання-слухання музики.

Завдання вчителя-виконавця – не тільки зреалізувати у звучанні твір композитора, не тільки виявити власне ставлення до виконуваного, але і викликати відповідні йому емоційні переживання у юних слухачів. В свою чергу, реакція учнів також впливає на учителя-виконавця. Така взаємодія стане продуктивною, якщо учитель в змозі і зорієнтувати виконання на слухацькі можливості і потреби дітей, і зберегти при цьому високі орієнтири мистецтва виконання, зокрема, стильові характеристики інтерпретації.

Творче партнерство учителя й учнів ніяким чином не має вплинути на зниження художньої “планки” виконання.

Атмосфера публічного переживання, її впливу на власне зміст музичної інтерпретації контролюється стильовою культурою вчителя, не дозволяючи йому спотворювати виконання на догоду поки що незрілим художнім смакам і уявленням школярів.

При безпосередньому спілкуванні з учнями вчитель не тільки спонукає до слухання, але і виконує соціальну функцію стосовно виховання школярів. Тому учитель-виконавець має стати не тільки інтерпретатором, тим, хто тлумачить зміст музичного твору, а й своєрідним комунікатором, що здійснює

інформаційний обмін зі слухацькою аудиторією засобами стильового виконання музики, яке сприяє створенню музичного «діалогу», досягненню емоційного контакту з учнями.

Отже, комунікативний компонент стильової культури виконання передбачає:

- здатність до прилюдного музичного спілкування з аудиторією юних слухачів на стильовій основі, що забезпечує можливість художньо-естетичного впливу на дітей;

- адаптивність учителя, що створює можливості гнучкого пристосування до запитів слухачів і водночас збереження високих орієнтирів стильового виконавства;

- здатність учителя-виконавця до діяльної емпатії, функціонування якої забезпечує « проникнення - впочування » як в емоційний стан учителя і учнів, так і в зміст виконуваного твору.

Таким чином, підсумовуючи сказане, зазначимо, що стильова культура виконання музичних творів виступає суттєвим показником професіоналізму вчителя, інтегруючи його здатність до усвідомлення і відтворення різних стилів у єдності з виявленням власного емоційно-художнього ставлення до музики в процесі її інтерпретації у відповідності з художньо-естетичними ідеалами суспільства.

Виокремлені компоненти стильової культури взаємопов'язані і зумовлені завданнями виконавської діяльності учителя музичного мистецтва в школі – прищепити учням високі художні смаки, розвивати їх здатність до розуміння і переживання музичних образів.

## Висновки до першого розділу

Ретроспективний аналіз проблеми стильового підходу, його впровадження в систему музичного навчання дозволяє дійти таких висновків.

1. Феномен стилю в останні десятиліття все більше привертає увагу вчених гуманітарних наук. З філософської точки зору стиль визначається як спільність проявів людської діяльності, людського життя, характеристик будь-яких явищ дійсності, виражених у певній формі зовнішніх ознак. Історико - соціальні обставини у формуванні стилю відіграють домінуючу роль. З психологічної точки зору стиль трактується як єдність властивостей, що виявляється у мисленні, поведінці людини та зумовленій характером її діяльності, обставинами життя. Категорія стилю також виступає одним із засадничих понять сучасного мистецтвознавства і обґрунтовується як багаторівнева система принципів художнього мислення та способів їхнього образного відтворення у формі зображально-виражальних прийомів та формотворчих структур. Суттєвий пласт у розробці теорії стилю складають дослідження музикознавців, в яких стиль розглядається як сукупність принципів художнього відтворення явищ дійсності у музичному мистецтві, закономірна єдність засобів виразності, застосування яких спрямоване на вирішення художньо-ціннісних та інформаційно-сміслових завдань.

Заслуговують на увагу дослідницькі пошуки мистецтвознавців в галузі виконавського стилю, який визначається як своєрідність світосприймання та музичного мислення виконавця, що відтворюється у виконавському процесі засобами музичної мови на основі усвідомлення сутності і змісту створених композитором музичних образів. Увагу музикознавців, крім того, зосереджено на питаннях «свободи - несвободи» виконавця в інтерпретації музики, створеної композитором; ролі об'єктивних і суб'єктивних чинників в цьому процесі; на характеристиці взаємодії та взаємозумовленості загальних та індивідуальних підходів до виконавського тлумачення музичних образів. Водночас підкреслимо, що проблеми взаємовпливу раціональних та

емоційних чинників виконавсько-стильового осягнення і відтворення музики представлено значно менше.

2. Педагогічний аспект розгляду стильового підходу в науково-методичній літературі включає розробку шляхів формування таких особистісних феноменів, як стильові уявлення, стильове чуття, стильовий слух, стильові почуття. Досліджено особливості впровадження стильового підходу у викладання різних навчальних дисциплін – інструментального виконавства, хорового співу, постановки голосу, художньої культури тощо. У полі зору дослідників не тільки студенти, а й школярі.

3. Серед найбільше досліджених педагогічних умов стильового навчання у науково-методичній літературі представлено такі, як залучення студентів і учнів до різнобічного і глибокого пізнання творчості композиторів; методи опанування окремих стильових елементів виконавської техніки; наголошено на ефективності впровадження таких принципів стильового навчання, як системність і послідовність, наочність, принцип естетизації навчання; принцип врахування індивідуальних особливостей учня. Важливим висновком є обґрунтування вимоги щодо виконавського тлумачення творів узгоджено з історико-стильовою, національною, жанровою, особистісно-творчою специфікою авторської стилістики. Достатньо повно представлено дослідницькі узагальнення щодо функцій стильового підходу. Зокрема, йдеться про вплив стильового навчання на формування творчого мислення особистості; на становлення її художньо-ціннісних орієнтацій та на розширення художнього світогляду та формування ціннісних орієнтацій в мистецтві.

На жаль, педагогічні підходи до формування виконавсько-стильової культури як цілісного феномену не знайшли достатнього розгляду в науковій літературі. Крім того, питання педагогічного спрямування стильового навчання майбутніх фахівців, яке б враховувало особливості їх подальшої професійної музично-виховної діяльності, представлено в дослідженнях значно обмеженіше. Науково-методичній літературі бракує аналітичного



осмислення стильової культури виконання музики як професійної якості педагога.

4. Стильова культура виконання музичних творів вчителя музичного мистецтва розглядається в нашому дослідженні як інтегрована особистісна якість, що виражає здатність до відтворення системи образного і музично-формотворчого мислення композитора в єдності з вираженням індивідуального власного ставлення до змісту музичних образів у процесі інтерпретації художніх образів, а також готовність донести зміст музичного твору у всій повноті композиторського стилю до юних слухачів, захопити їх музикою. Стильова культура виконання музичних творів розглядається нами як складова професійної культури вчителя музичного мистецтва, під якою розуміємо інтегроване утворення, що виражає готовність і здатність особистості до виконання професійної діяльності на високому рівні, до адекватного оцінювання її результатів, до систематичного самовдосконалення.

Підкреслимо багатогранність і водночас цілісність, системність виконавсько-стильової культури учителя, що впливає на визначення її структури.

5. Компонентами стильової культури виконання музичних творів учителя музичного мистецтва визначено такі, як мотиваційно-спонукальний, пізнавально-когнітивний, оцінно-емоційний, ініціативно-відтворювальний комунікативно-педагогічний.

Мотиваційно-спонукальний компонент передбачає сформованість прагнення учителя до постійного розвитку своєї виконавсько-стильової культури з метою емоційно-виразного і водночас стилевідповідного виконання музичних творів, зокрема, в учнівській аудиторії, бажання сформувати в юних слухачів інтерес до високохудожніх творів мистецтва різних стильових напрямків. Пізнавально-когнітивний компонент орієнтує вчителя-виконавця на постійне, системне розширення ерудиції в галузі стильових характеристик творчості композиторів різних епох і художніх

напрямів, особливостей мистецтва стильової інтерпретації музики, а також психологічних особливостей сприймання музики і методики організації слухання музики учнями різних вікових категорій. Оцінно-емоційний компонент свідчить про спроможність виконавця до об'єктивного оцінювання та емоційного ставлення до музики різних стильових напрямів, досягнення стильової визначеності музичних образів у процесі їх інтерпретаційного відтворення, орієнтує процес формування виконавсько-стильової культури вчителя на врахування особливостей сприймання музики учнями. Ініціативно-відтворювальний компонент забезпечує здатність учителя-виконавця до якнайповнішої передачі авторського змісту музичних творів на стильовій основі при одночасному виявленні творчого підходу до інтерпретаційного тлумачення образів. Підкреслимо можливість варіантного підходу до виконавського відтворення музичного твору на основі виявлення творчої ініціативи інтерпретатора. Комунікативно-педагогічний компонент виражає здатність учителя донести до учнів-слухачів образний зміст виконуваної музики у всій повноті її стильових барв на основі цілеспрямованого встановлення творчого контакту з учнями-слухачами та впровадження міжособистісного діалогу. Вчителю важливо глибоко усвідомити стильові характеристики інтонаційної системи композитора, врахувати особливості музичного сприймання учнів і на цій основі досягти продуктивної художньої взаємодії між твором-виконавцем - слухачами.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

1. Абрамович С. Культурологія: Навч. посіб. Київ: Кондор, 2005. 347 с.
2. Андрущенко В. П. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз / В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михальченко. Київ: Знання України, 2002. 578 с.
3. Андрущенко В. П. Цивілізація культури. *Вища освіта України*. № 4. 2015. С. 5 – 10.
4. Андрущенко В. Філософія освіти: Навчальний посібник / За заг. ред. В. Андрущенка, І. Передборської. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с. [електронний ресурс]. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4052/1/Philosophy%20of%20Education.pdf>
5. Андрущенко Т.І. Естетичне як соціокультурний феномен (філософсько-історичний аналіз) : автореферат дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03 – «Соціальна філософія та філософія історії» (філософські науки). / Т. І. Андрущенко ; Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. Львів, 2008. 32 с.
6. Антофійчук В. Культурологія: термінол. словник . Чернівці: Книги- XXI, 2007. 159 с.
7. Ашихміна Н. В. Сутність і компонентна структура музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики. *Наукові записки : Психолого-педагогічні науки* . І мистецько-педагогічні читання пам'яті професора О. Я. Ростовського «Актуальні проблеми мистецької освіти», № 1, 2017. Ніжин : Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 2017. С. 7-12.
8. Балл Г. О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи / Г. О. Балл, В. О. Медінцев. *Горизонти освіти*. № 3, 2011. С. 7 -14.
9. Безклубенко С. Д. Мистецтво: терміни та поняття: енциклопед. вид.: у 2 т.: Т.2. Київ: Інститут культурології НАН України, 2010. 256 с.

- 10.Бастун М. В. Культурологічний підхід в освіті та його психолого-педагогічне забезпечення. *Горизонти освіти*. № 3, 2012. С. 170-175.
- 11.Бех І. Д. Особистісно-орієнтована модель виховання як науковий конструкт. URL: [https://library.udpu.edu.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_probl\\_silsk\\_shkolu/3/vupysk\\_21.pdf](https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/3/vupysk_21.pdf)
12. Білокур В. Світоглядні орієнтації сучасної студентської молоді: теоретико-методологічний контекст. *Вища освіта України*. № 2, 2011. С.88 – 93.
- 13.Бровко М. М. Мистецтво: філософсько-культурологічні виміри. Монографія. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2008. 237 с.
- 14.Бровко М. М. Мистецтво як естетичний феномен. Київ: Віпол, 1999.– 239 с.
- 15.Бутенко В. Г. Художньо-естетична освіта молоді та шляхи її модернізації. *Вісник Запорізького національного університету*: зб. наук. ст. Серія: Педагогічні науки/ голов. ред. Л. І. Міщик. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2005. С.18 – 23.
16. Бутківська Т. В. Проблема цінностей у соціалізації особистості / Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб. / [ За заг. ред. О. В. Сухомлинської]; АПН України. Київ, 1997. С. 27 – 31.
17. Буцяк В.І. Педагогічні умови удосконалення фортепіанної підготовки студентів у вищих педагогічних закладах на основі історико -стильового підходу [Текст: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд.. пед. наук]: 13.00.02 – теорія та методика навчання музики і музичного виховання / Буцяк Вікторія Іванівна; Нац. пед. ун-т ім. М. П.Драгоманова. Київ, 2003. 21с.
- 18.Васянович Г. П. Філософія : навч. посібник .Львів: Норма, 2005. 216 с.
19. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. О. Єрошенко. Донецьк: ТОВ «Глорія Трейд», 2012. 864 с.

- 20.Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Навч. посіб. 2-ге вид., доопрац. і доп. Київ: Знання, 2008. 566 с.
- 21.Вишняков В. І. Культурологія [електронний ресурс]. URL: [http://lubbook.org/book\\_457\\_glava\\_7\\_Tema\\_7\\_KHudozhnja\\_kultura.html](http://lubbook.org/book_457_glava_7_Tema_7_KHudozhnja_kultura.html)
- 22.Вища освіта в Україні : навч. посіб./ В. Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко, М. Ф. Степко та ін. Київ:Знання, 2005. 327 с.
- 23.Власова О. І. Основи психології та педагогіки: підручник/ О. І. Власова, А. А. Марушкевич. 2-ге вид., переробл. Київ: Знання, 2011. 333 с.
- 24.Войтко В. І. Психологічний словник. Київ: Вища школа, 1982. 215 с.
- 25.Гадамер Х.-Г. Істина і метод (фрагменти) [Електронний ресурс ]/ Х.-Г.Гадамер // Читанка з історії філософії. Книга 6. Зарубіжна філософія ХХ ст. - К., 1993. - С.196-201. – Режим доступа: <http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/gadamer.html>
26. Гнатчук О. Культурологія: навч.-метод. Посібник. Чернівці, 2007. 202 с.
- 27.Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ.: Либідь, 1997. 376с.
- 28.Горюхіна Н. Еволюція сонатної форми. Київ: Муз. Україна, 1970. 317 с.
- 29.Гуральник Н. П. Історія музичної освіти України: курс лекцій для студентів музичних спеціальностей ВОЗ мистецького спрямування. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 31 с.
- 30.Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти: Монографія. Київ:НПУ. 460 с.
- 31.Дорошенко Т. В. Формування у молодших школярів навичок музичного сприймання: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1993. 19 с.
- 32.Енциклопедія освіти / Акад. пед. Наук України; головн. ред. В.Г. Кремень. Київ:. Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

33. Естетика: Підручник / Л. Т. Левчук, В. І. Панченко, О. І. Оніщенко, Д. Є. Кучерюк; За заг. ред. Л. Т. Левчук. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ: Вища шк., 2005. 431 с.
34. Єременко О. В. Розвиток музичного сприймання підлітків засобами використання музичних констант: Автореф. дис... канд. пед. наук. Київ, 1998. 17 с.
35. Єременко О. В. Методологічні орієнтири процесу підготовки магістрів мистецтва. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*, 2009. Вип. 8 (13). Київ: НПУ. С.34-39.
36. Єременко О. В. Основи магістерської підготовки (теорія і практика реалізації в системі музично-педагогічної освіти): навчальний посібник. Суми: СумДПУ, 2011. 292 с.
37. Єрмак Ю. І. Формування акмеологічного середовища у вищих педагогічних навчальних закладах як умова професійного самопізнання майбутніх учителів/ [електронний ресурс]. URL: <file:///C:/Users/%D0%BF%D0%BA/Downloads/2970-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-5933-1-10-20150626.pdf>
38. Зав'ялова О. К. Музикознавчі проблеми категорії стилю. Сучасна картина світу: природа, суспільство, людина: Збірник наукових праць. Суми, 2008. С.296-304. URL: <https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/54896/5/Zavyalova.pdf>
39. Закович М. Культурологія: українська та зарубіжна культура: Навч. Посібник. Київ: Знання, 2004. 567 с.
40. Занюк С. С. Психологія мотивації: Навч. посібник. Київ: Либідь, 2002. 304 с.
41. Зеленина Н. В. Подтекст музикального произведения: формирование и функционирование: дис. ... канд. искусствоведения: спец. 17.00.03 – «Музыкальное искусство». Київ, 2004. 158с.

- 42.Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості / Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. Чернівці : Зелена Буковина, 2006. С. 14-36.
- 43.Зязюн І. А. Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності : монографія / І. А. Зязюн, Г. Г. Філіпчук, О. М. Отич та ін.; за наук, ред., передм. і післямова О. М. Отич. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В., 2013. 334 с.
- 44.Зязюн І. А. Культура в контексті політики та освіти. *Мистецтво та освіта*. 1998. № 2. С. 2-9.
- 45.Іванова Т. Культурологічна парадигма освіти у концепції академіка І. Зязюна. *Дзеркало тижня. Україна*. 2013. №8. Режим доступу : <http://gazeta.dt.ua/EDUCATION/kulturologichna-paradigma-osviti-i-zyazyuna-.html>
- 46.Іванова О. Естетичне середовище як складова частина виховного процесу студентів вищих навчальних закладів / [електронний ресурс]. URL: [http://vuzlib.com.ua/articles/book/32559-Estetichne\\_seredovishhe\\_jak\\_sk/1.html](http://vuzlib.com.ua/articles/book/32559-Estetichne_seredovishhe_jak_sk/1.html)
- 47.Изучение наследия древней китайской музыки . «Народный Китай», №8, 1956. С.10.
- 48.Калашник М. П. Музичний тезаурус: специфіка, властивості, форми існування ( на прикладі композиторської творчості): автореф. дис.. доктора мистецтвознавства: спец. 17.00.03 – «Музичне мистецтво». Київ, 2010. 28 с.
- 49.Катрич Ольга Тарасівна. Індивідуальний стиль музиканта-виконавця (теоретичні та естетичні аспекти): Дис... канд. мистецтвознавства: 17.00.03 / Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського. Київ, 2000. 173 с.
- 50.Катрич О. Основні стильові аспекти музично-виконавської інтерпретації. *Науковий вісник НМАУ ім. П.І. Чайковського*, 2000

- Вип. 5. Музичне виконавство. Київ: НМАУ ім. П.І. Чайковського. С. 59-65.
- 51.Кашкадамова Н. Б. Мистецтво виконання музики на клавiшно-струнних iнструментах (клавiкорд, клавесин, фортепіано) XIV XVIIIст. : навч. посiбник для студентiв музичних вузiв. Львiв: Вищий держ. музичний iн-т iм. М. В. Лисенка, 1998. 299 с.
- 52.Кашкадамова Н. Б. Iсторiя фортеп'янного мистецтва XIX сторiччя. Львiв: АСТОН, 2006. 608 с.
- 53.Кашкадамова Н. Б. Виконавська iнтерпретацiя у фортеп'янному мистецтвi XX сторiччя. Пiдручник. Львiв: КiНПАТРi, 2014. 343 с.
- 54.Козаренко О. В. Українська національна музична мова: генеза та сучасні тенденції розвитку: Автореф. дис. ... доктора мистецтвознавства / Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського. Київ, 2001.
- 55.Козаренко О. Національна музична мова в дискурсі постмодернізму [електронний ресурс].URL :[http:// www.musicaukrainica.odessa.ua/-a-kozarenko-ethnicmuslang.html](http://www.musicaukrainica.odessa.ua/-a-kozarenko-ethnicmuslang.html)
- 56.Козир А. В., Федоришин В. І. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-метод. посiб./ А. В. Козир, В. І. Федоришин. Київ.: Вид-во НПУ iм. М. П. Драгоманова, 2012. 260 с.
- 57.Комаровська О. А. Мистецька освіта: глибина й багатогранність. *Мистецтво та освіта*. №1 (79). 2016. С. 6 – 10.
- 58.Комаровська О. А. До поняття освітнього простору: філософський та психолого-педагогічний аспекти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання: зб. наук. пр. К.: Вид-во НПУ, 2011. Вип. 19. С.96-101.
- 59.Коробецька С. Ю. Оркестровий стиль: теорія, історія, сучасність. Монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011.332 с.



60. Котляревська О. І. Варіативний потенціал музичного твору: культурологічний аспект інтерпретування: автореф. дис... канд. мистецтвознавства; 17.00.03. Київ : Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського, 1996. – 19 с.
61. Короткий тлумачний словник української мови: 7000 слів / За ред. Д. Г. Гринчишина. Київ: Вид. центр «Просвіта», 2010. 600 с.
62. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Київ: Грамота, 2005. С.167 -180.
63. Кривопишина О. А. Естетико-літературний дискурс художності. [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://book.net/index.php?p=achapter&bid=20602&chapter=1>
64. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти. Навчальний посібник. Київ: Освіта України, 2005. 440 с.
65. Крицький В. Формування художньо -інтерпретаційного мислення музиканта-виконавця. *Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського*. Вип. 3: Музичне виконавство. Київ, 1999. С. 110 –116.
66. Культурологія: українська та зарубіжна культура: Навчальний посібник / М. М. Закович, І. А. Зязюн, О. М. Семашко та ін.; За ред. М. М. Заковича. Київ: Знання, 2004. 567 с.
67. Культурологічний словник [електронний ресурс]. URL: <http://www.subject.com.ua/culture/dict/1238.html>
68. Курковський Г.В. Питання фортепіанного виконавства. Збірка статей. Київ: Музична Україна. 138 с.
69. Кучерявий І. Т., Клепиков О. І. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості: Навч. посібник / І. Т. Кучерявий, О. І. Клепиков. Київ.: Вища шк., 2000. 288 с.
70. Лісун Д. В. Інтерпретація музичного твору як засіб розвитку емоційної сфери творчої особистості музиканта-виконавця [Електронний ресурс]: <http://nauka.hnpu.edu.ua/sites/default/files/fahovi%20vudannia/2009/Statti%20Pedagogika%20ta%20psukhologia%2034/12.html>

71. Літературознавча енциклопедія: у 2 т./ авт.-укладач Ю. І. Ковалів; [ред. А. В. Мещеряк, А. А. Даниленко]. Київ: Академія, 2007. 607 с.
72. Леонтьєв О. М. Діяльність. Свідомість. Особистість. Режим доступу: [http://www.ni.biz.ua/5/5\\_4/5\\_47036\\_leontev-an-deyatelnost-soznanie-lichnost--m--str--.html](http://www.ni.biz.ua/5/5_4/5_47036_leontev-an-deyatelnost-soznanie-lichnost--m--str--.html)
73. Лобова О. В. Культура й освіта : генеза взаємозв'язків . Формування основ музичної культури молодих школярів : теорія і практика : [монографія]. Суми : ВВП «Мрія» ТОВ, 2010. 516 с.
74. Лю Цяньцян. Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики і хореографії в педагогічних університетах України і Китаю: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 - «Теорія і методика музичного навчання» Київ, 2011. 236 с.
75. Ляшенко О. Художньо-педагогічна інтерпретація музичних творів *Мистецтво та освіта*. №4. 1999. С. 54 – 57.
76. Мазель Л. Строеие музыкальных произведений. 2-е изд., дополн. и перераб. Москва: Сов. Композитор, 1991. 534 с
77. Малашевська І. А. Інтегрований підхід до професійної підготовки майбутніх учителів музики. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди*, 2008. Вип. 16. С. 134–136.
78. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія Київ: Промінь, 2006. 432 с.
79. Масол Л. М. Формування особистості через мистецтво в естетичному середовищі /[електронний ресурс]. URL: <https://sites.google.com/site/tvorchistvkojnomy/golovna-storinka/z-dosvidu-roboti/formuvanna-osobistosti-cerez-mistectvo-v-esteticnomu-seredovisi>
80. Матвєєва Л. Л. Культурологія: Курс лекцій: Навч. посібник/ Л. Л. Матвєєва. – К.: Либідь, 2005. – 512 с.
81. Москаленко В. В. Культура і особистість. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С.*

- Костюка НАПН України*. Том 11. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Вип. 12. Київ, Фенікс, 2015. С.352 – 361. [електронний ресурс]. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/9983/1/Article.pdf>
82. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М., 1976. 254 с.
83. Мистецтво у розвитку особистості: Монографія [За ред., передмова та післямова Н.Г.Ничкало]. Чернівці: Зелена Буковина, 2006. 224 с.
84. Михайличенко О. В. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні (ретроспективно-теоретичний аспект): Монографія. Суми: ВАТ «Сумська обласна друкарня», видавництво «Казацький вал», 2007. 356 с.
85. Михаськова М. А. Реалізація базових компетентностей у фаховій діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*. Психолого-педагогічні науки. 2017. №1. С.147-150. [file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Nzspp\\_2017\\_1\\_29%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Nzspp_2017_1_29%20(1).pdf)
86. Мозгальова Н. Г. Методологічний контекст інструментально-виконавської підготовки вчителів музики. *Теорія і методика мистецької освіти*. 2013. Вип. 15 (20). Київ: НПУ ім. М.П.Драгоманова. С.30-36.
87. Морозова О. О. Методика формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд.. пед.. наук: спец. 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання. Київ, 2011. 20с.
88. Москаленко В. Г. Творчий аспект музичного стилю. *Київське музикознавство*. 1998. Вип. 1. Київ, 1998. С. 87–93.
89. Москаленко В. Г. Лекции по музыкальной интерпретации : учеб. пособ. Киев: Типография «Клякса», 2012. 272 с. .
90. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. Москва: Музыка, 1988. – 240с.
91. Ничкало С. Мистецтвознавство: Короткий тлумачний словник. Київ: Либідь, 1999. 208 с.

- 92.Олексюк О. М. Художня інтерпретація в контексті герменевтичного дискурсу. Виконавська інтерпретація та сучасний навчальний процес. Матеріали ІУ Всеукр. наук.-практ. конф. (Луганськ, 15- 16 берез. 2012 р.). Луганськ: Вид-во ЛДІКМ, 2012. 340с.
- 93.Олексюк О. М., Ткач М. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва. Київ: Знання України, 2004. 263 с.
- 94.Орлов В. Ф. Технології мистецької педагогічної освіти / *Професійно-художня освіта України: зб. наук. праць* / редкол. І. А. Зязюн, В. О. Радкевич, Р. Т. Шмагало та ін. Вид-во «Черкаський ЦНТІ», 2002. Вип. 1. 208 с. С. 121 – 127.
- 95.Основи культурології: Навч. посіб./ За ред. Л. О. Сандюк та Н.В. Щубелки. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 400 с.
- 96.Отич О. М. Культурологічна педагогічна парадигма як методологічна основа сучасної освіти [Електронний ресурс] : [http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/Moztm/2010\\_5/21.pdf](http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Moztm/2010_5/21.pdf)
- 97.Отич О. М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти: монографія / за наук. ред. І. А. Зязюна. Чернівці: Зелена Буковина, 2009. 440 с.
98. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
- 99.Падалка Г. М. Мистецька освіта: сучасні проблеми розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 14 :Теорія і методика мистецької освіти / М-во освіти і науки України, Нац. пед ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ:Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 7 (12).: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 22-24 квітня 2009 р.; до 175-річчя Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. С.3-9.

100. Паньків Л. І. Зміст та функції художніх орієнтацій у контексті мистецької освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. Вип. 18 (23). Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. С. 37–42.
101. Паньків Л. І. Аксиологічні засади мистецького навчання старшокласників. *Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць*. Вип. 718. Педагогіка та психологія. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2014. С.142-147.
102. Паньків Л. І., Н. А. Василенко. Жанри української фортепіанної музики в контексті розвитку світової культури. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*. Серія: Психолого-педагогічні науки. №1. Ніжин: НДУ, 2013. С.40-48.
103. Паньків Л. І. Сутність рефлексії у професійній діяльності вчителя музики. *Наукові записки: [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; укл. Л. Макаренко*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. Випуск LXXXIX (89). (Серія педагогічні та історичні науки). С.171-176.
104. Паньків Л. І. Діалоговий підхід у мистецькій освіті. *Вісник Луганського Національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. Ч.1. Луганськ: ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2011. №9. С.110-121.
105. Полатайко О.М. Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва: Автореф. дис. на здобуття наук.ступеню канд пед. наук, 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання. Київ, 2010. 20с.
106. Потоцька О. В. Сильова типологія фортепіанно-виконавської інтерпретації: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 – «Музичне мистецтво». Одеса, 2012. 19 с.

107. Педагогічна майстерність: Підручник/ І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. Київ: Вища шк., 1997. 349 с.
108. Потебня О. Естетика і поетика слова: збірник/ О. Потебня/ упор. І. Іваньо: перекл. І. Колодної. Київ.: Мистецтво, 1985. 302 с.
109. Подольська Є. А., Лихвар В. Д., Іванова К. А. Культурологія: Навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. - [електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.vuzlib.su/kult\\_1/7.htm](http://www.vuzlib.su/kult_1/7.htm)
110. Поліщук О. П. Художнє мислення в контексті естетичної теорії/ О. П. Поліщук: Автореф. дис. ... докт. філ.н.: 09.00.08. Київ, 2009. 35 с.
111. Психологія : Навч. посібник/ О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнецов, В. Л. Зливков та ін.; За наук. ред. О. В. Винославської. – 2-ге вид., переробл. та доповн. Київ: Фірма ІНКОС, 2009. 390 с.
112. Пясковський І.Б. Логічне і художнє в музичному мисленні. *Часопис національної музичної академії України імені П.І.Чайковського*. Науковий журнал №1 (2), 2009. С. 21-25.
113. Растригіна А. М. Інноваційний контекст професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2014. Вип. 133. Кіровоград: РВВ КДПУ ім.В.Винниченка. С.57-64.
114. Роменець В. А. Психологія творчостіб навч. Посібник. Київ: Либідь, 2004. 288 с.
115. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.- метод. Посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
116. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька: Навч. посібник Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
117. Рудницька О. П. Організація музичного виховання в школах і вузах України. Методичні рекомендації для вчителів початкових класів, вчителів музики, керівників художніх студій, клубів та гуртків, студентів педагогічного та музично-педагогічного факультетів. Київ: КДПІ, 1992. 40 с.

118. Рябова, О. В. Педагогічні умови формування музично-стильових уявлень підлітків у колективному музикуванні. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія : Педагогічні науки : [збірник наукових статей]. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. СХХХІV (134). С. 193-199.
119. Сегеда Н. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія : [монографія]. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 273с.
120. Сердюк О. В. Українська музична культура: від джерел до сьогодення (Навч. монографія) / О. В. Сердюк, О. В. Уманець, Т. О. Слюсаренко. Харків: Основа, 2002. 400 с.
121. Стратан-Артишкова Т. Б. Взаємодія мистецтв у процесі художнього пізнання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип.107. С.176-182. URL: [file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Nz\\_p\\_2012\\_107\(2\)\\_27.pdf](file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Nz_p_2012_107(2)_27.pdf)
122. Стратан-Артишкова Т. Б. Творче самовираження в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. Том 2 № 27 (2022). 187 с. С. 73–77.
123. Стратан-Артишкова Т. Б. Творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті гуманістичної парадигми освіти. *Наукові записки*. Випуск 195. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2021. С. 33–36.
124. Стрельніков В. Технологія безпосереднього управління процесом виховання студента/ [електронний ресурс]. URL: <http://eprints.kname.edu.ua/29567/1/108.pdf>
125. Сучасний тлумачний словник української мови/ А. М. Яковлева, Т. М. Афонская. Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2009. 672 с.
126. Сучасний тлумачний словник української мови: 100000 слів / за заг. ред. В. В. Дубічинського. Харків: ВД «ШКОЛА», 2011. 1008 с.

127. Сюй Цін. Методичні засади формування евристичного мислення мазістрів з хорового диригування педагогічних університетів. *Молодь і ринок*: щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2022. № 5 (203) травень 2022. С. 176-180. Режим доступу: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/264730>
128. Тлумачний словник української мови: 10000 слів / Укл. Л. О. Ващенко та ін. Київ: Довіра, 2012. 488 с.
129. Тлумачний словник термінів з освіти, народознавства, стилістики та красномовства / Укладачі: І. Є. Намакштанська, О. В. Романова, В. М. Левченко та ін. Донецьк: Донбас, 2014. 507 с.
130. Турчин Т. М. Педагогіка мистецтва: навчальний посібник Чернігів: Видавець : Лозовий В.М., 2015. 272 с.
131. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. 3-тє вид., стереотип. Київ: Академвидав, 2009. 560 с.
132. Хайрулліна Ю. О. Світоглядна культура особистості: структурно-функціональний аналіз: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 235 с.
133. Хань, Ле. Стильова диференціація як методичний ресурс формування поліфонічних умінь студентів-піаністів. Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали II Міжнародної конференції молодих учених та студентів. С.119–121.
134. Ци, Минвей. (2017). Вокальный стиль «Китайских песен» Б. Бриттена. Режим доступа: <https://www.visnik.org/pdf/v2017-04-20-mingwey.pdf>
135. Черкасов В. Ф. Основи наукових досліджень у музично-освітній галузі: підручник. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, Харків: ФОП Озеров, 2017. 316 с.
136. Шип С. В. Теория художественных стилей: Учебное пособие. Одеса.: Науковець, 2008. 32с.



137. Шевцова О. Б. Музично-виконавська інтерпретація у структурі професійної компетентності майбутнього викладача музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В.Винниченка, 2022. Випуск 204. 346 с. С.284–288.
138. Шевцова О.Б. Художньо-діалогова взаємодія у формуванні музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Theoretical and practical aspects of modern scientific research: збірник наукових праць «ЛОГОС» з матеріалами I Міжнародної науково-практичної конференції (Т.2), м. Сеул, 30 квітня 2021 р. Вінниця-Сеул: Європейська наукова платформа, Case Co., Ltd., 2021. 230 с. С.107–109.*
139. Шевнюк О. Л. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції. *Імідж сучасного педагога*. 2006. № 5-6. С.17-19.
140. Шевченко Г. П. Естетичне одухотворення студентської молоді / *Педагогічна і психологічна науки в Україні: Т.4*. Київ: Педагогічна наука, 2007. С.215 – 226.
141. Шейко В. М. Культурологія : навч. посіб. / В. М. Шейко, Ю. П. Богуцький, Е. В. Германова де Діас. Київ: Знання, 2012. 494 с.
142. Шлейермахер Ф. Герменевтика. Перевод с нем. А. Вольского. СПб: «Европейский дом», 2004. 242 с.
143. Щербініна О. М. Пізнання музичного стилю: теорія, методика, практика : електронний навчальний посібник [Електронний ресурс] / О. М. Щербініна, М. А. Щербінін. Ніжин : НДУ імені М. Гоголя, 2014. Режим доступу: <http://musicstyle.meximas.com/mon.htm> REFERENCES
144. Щолокова О. П. Методика викладання світової художньої культури: Підручник для студентів педагогічних університетів /Ольга Пилипівна Щолокова. - К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. 194с.
145. Щолокова О. П. Концептуальні засади сучасної мистецько-педагогічної освіти в Україні/ Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії та практики. Наукова школа Ольги Пилипівни

- Щолокової. Колективна монографія / Під заг. ред. Полатайко О. М. Дніпропетровськ, 2014. 305 с.
146. Щолокова О. П. Компетентнісний підхід у просвітницькій діяльності вчителя музики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти :Збірник наукових праць/ Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 27-29 квітня 2011 року. Вип.11 (16). Київ: НПУ, 2011. С.16-17.
147. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. Посібник. Київ: Либідь, 2002. 560 с.
148. Crane T. Intentional object /Tim Crane //From Ratio 14, 2001, 336- 349.  
[http://sas-space.sas.ac.uk/595/1/T\\_Crane\\_Intentional1.pdf](http://sas-space.sas.ac.uk/595/1/T_Crane_Intentional1.pdf).
149. Crocker R.L. (1963) Pythagorean mathematics and music *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, № 22, p. 189–198; 325–335.
150. Dufrenne M. (1973) *The Phenomenology of Aesthetic Experience*. — S. l.: Northwestern University Press. P. 200 – 462.
151. Meyer L. Emocja I znaczenia w muzyce. /L. Meyer, - Krakow,1974.S.105
152. Moreno R. (2000) A coherence effect in multimedia learning: The case minimizing irrelevant sounds in the design of multimedia instruction messages *Journal of Educational Psychology*. № 92 (1). P. 117-125.
153. Pankiv, L., Bodrova, T., Borshchenko, N., Chabaiovska, M., & Ihnatenko, N. (2023). Theoretical bases of professional culture of future specialists in accordance with global challenges of the information society. *Amazonia Investiga*, 12(61), 17-25.  
URL: <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/2236>
154. Peirce C.S. (1977) *Semiotic and Significs: The Correspondence between Charles S. Peirce and Victoria Lady Welby*. / C.S.Peirce. — Bloomington: Indiana University Press, 201 p.
155. Wellek A. (1963) *Musikpsychologie und Musikasthetik* /A. Wellek. – Frankfurt am Main: Akad. Verb. - Ces. 391 p.

РОЗДІЛ 2  
НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ  
СТИЛЬОВОЇ КУЛЬТУРИ ВИКОНАННЯ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ  
У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА  
В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ.

**2.1. Наукові підходи і принципи формування стильової культури виконання музичних творів у студентів.**

Формування стильової культури виконання музичних творів у майбутніх учителів музики має ґрунтуватись на загальнонаукових позиціях високого рівня узагальнення. Методологічні засади стають основою вирішення означеної проблеми, тому що зумовлюють об'єктивні закономірності протікання достатньо складних процесів навчання музичного мистецтва. Як зазначається у працях В.Ягупова, науковий підхід виявляє концептуальну орієнтацію дослідницьких намірів, сприяє проєктуванню стратегії дослідження [ 66, С. 319]. Недостатня увага до питань методології художньо-розвивальних процесів спричиняє ризик прийняття недосконалих, а то й відверто помилкових рішень в галузі музично-педагогічного знання.

Звертання до визначення наукових підходів щодо формування стильової культури виконання музичних творів у процесі виконавсько-інструментальної підготовки студентів має зважати на такі завдання, як необхідність формування здатності студентів до розширення свого музично-стильового тезаурусу, до усвідомлення і відтворення у виконавському мистецтві широкої стильової палітри музики, до виявлення індивідуально-творчого ставлення до композиторських надбань у відповідності із гуманістичними ідеалами, до їх трансляції у шкільному середовищі через призму стильових вимірів. З огляду на сказане, з-поміж інших як провідні, виокремлюємо особистісний, діяльнісний, компетентнісний, герменевтичний та інтеграційний підходи.

Особистісний підхід в контексті формування стильової культури виконання музики передбачає спрямованість дослідницького пошуку на виявлення суб'єктивно-типологічних особливостей майбутнього вчителя мистецтва, що зумовлюють специфіку його індивідуальної виконавської майстерності, індивідуальних підходів до стильового тлумачення композиторської спадщини у процесі виконавства. Йдеться про надання кожному студенту права на вільний саморозвиток і самореалізацію у сфері виконавського мистецтва, забезпечення безперервності означених процесів. Педагогічний вплив на розвиток художньої самосвідомості особистості, заперечення і подолання традицій навчання, що нівелюють індивідуальність в межах загальноприйнятих мистецьких цінностей – важливий напрямок становлення майбутнього фахівця, педагога-виконавця для сучасної школи. Своєрідність, а не ординарність особистості визначає провідні координати підготовки вчителя музичного мистецтва в умовах сьогодення.

Завдання і способи становлення особистості стали предметом дослідження таких вчених, як І. Бех, К. Бондаревська, С. Максименко та інші, які підкреслюють необхідність пошуку шляхів особистісного розвитку, наголошуючи на потребі уваги до вирішення цього завдання протягом всього життєвого циклу індивідуума [6; 10; 39]. К. Бондаревська, зокрема, наполягає на певному розмежуванні понять особистісного та індивідуального розвитку. Якщо індивідуальний розвиток спрямовано на виявлення і акцентування певних рис, необхідних для оволодіння тими чи іншими значущими діями, зокрема професійними, то особистісний підхід передбачає піклування про цілісний розвиток суб'єктності індивідуума [10, С.29]. Вирішуючи актуальні завдання художнього становлення майбутнього фахівця, сучасні вчені визначають особистісний підхід фундаментальною основою набуття професійної майстерності в галузі викладання мистецьких дисциплін [50; 57; 59 та ін.].

Ідея особистісного розвитку як ядро художньо-виконавського становлення характеризує прогресивні сучасні тенденції мистецького

навчання [11, 27]. Н. Попович, досліджуючи проблеми змісту й організації післядипломного навчання, вважає, що найсуттєвішою складовою його є забезпечення кожному можливостей особистісного удосконалення. Дослідниця акцентує увагу на необхідності впровадження у практику освітнього процесу особистісного спрямування навчання, зорієнтованого на кореляцію між узагальненими вимогами і спрямованістю на саморозвиток і самореалізацію особистості [55].

В контексті вирішення проблеми формування стильової культури виконання музики особистісний підхід зумовлюється необхідністю відбору та систематизації навчального репертуару студентів, забезпечення свободи самореалізації та творчого самовиявлення в єдності з глибоким проникненням до творчої лабораторії композитора. Важливого значення набуває особистісний підхід як методологічна основа формування стильової культури в зв'язку з потребою забезпечення певної художньо-творчої автономності виконавця, вироблення індивідуального стилю його інтерпретаційної діяльності. Не лише розвиток виконавських умінь, а й формування особистісного ставлення до явищ культурного життя, зокрема до усвідомлення особистісного значення власної художньо-виховної ролі у майбутній професійній діяльності. Технології внутрішнього сприйняття авторського тексту, його інтерпретація в процесі пізнання й виконання невідривні від засад особистісного підходу, спрямованого на актуалізацію притаманних студенту індивідуально-особистісних характеристик.

В аспекті гуманістичної парадигми формування стильової культури виконавства має бути зорієтованим на розвиток особистості, її свободи і творчої незалежності, реалізації природної сутності. Зовнішні фактори беззаперечно виступають необхідною основою виконавсько-стильового становлення майбутніх учителів музичного мистецтва, проте, це не означає нівелювання духовно-особистісних чинників самостановлення особистісної культури. Підкреслимо, що в основі зустрічі студентів з цінностями культури

лежать саме внутрішні процеси, суб'єктний досвід набуває вирішального значення.

Особистісний підхід як методологічна основа вирішення проблеми дослідження органічно поєднується із застосуванням діяльнісного підходу. Діяльність виступає основою, засобом і вирішальною умовою досягнення ефективності процесу формування стильової культури виконавства.

Значення діяльності у становленні особистості визнано сучасною психологією і педагогікою [39; 60; 62; 80 та ін.] Для нашого дослідження особливо значущим виступає твердження щодо ролі діяльності в інтенсифікації формування будь-якої якості особистості, у виборі та впровадженні технологій, необхідних для оволодіння певними вміннями. Грунтуючись на означеному положенні, можливо визначити методичні орієнтири навчальної діяльності, спрямованої на формування стильової культури виконання музики у студентів.

Проблеми використання діяльнісного підходу широко вирішуються у практиці інструментально-виконавської підготовки студентів згідно постулату: особистість формується і розвивається в діяльності і через діяльність [1; 17; 20; 45; 79]. Сутність формування стильової культури виконання ми розуміємо, насамперед, як результат діяльнісного процесу.

Отже, грунтуючись на позиціях сучасної психолого-педагогічної науки щодо діяльності як сукупності й органічної єдності її репродуктивних і продуктивних форм, визнаємо важливість співвіднесення виконавсько-відтворювальної і виконавсько-творчої спрямованості навчання студентів. Більше того, усвідомлення змісту музичного твору, його творча інтерпретація, трансляція у слухацькій аудиторії – різновиди діяльності, що становлять основу формування стильової культури виконання. Саме діяльнісний підхід визначає таку організацію навчання, при якій учень діє з позиції активного суб'єкта. Діяльнісний підхід – методологічна основа мистецького навчання, формування інтерпретаційних умінь, оволодіння стильовими орієнтирами виконавського мистецтва.

Стильова культура виконавця передбачає широку обізнаність його у розмаїтті музичної літератури різних стилів, у стильових напрямках розвитку мистецтва музики. Основу збагачення стильової ерудиції студентів має складати компетентнісний підхід, актуальність якого суттєво зростає в сучасних умовах пошуку шляхів оновлення, модернізації вищої освіти. Вчені зупиняють увагу на проблемах такого спрямування професійної підготовки студентів, зокрема педагогічної, які б сприяли розвитку їх активності, здатності до саморозвитку, до творчої самореалізації у процесі навчально-виховної роботи зі школярами.

Компетентнісна парадигма і проблеми її впровадження в сфері освіти широко розроблялась українськими вченими І. Бехом, Н. Бібік, О. Пометун, О. Савченко [6; 7; 54; 58] та ін. Компетентність розглядається як цілісний комплекс знань і умінь, що визначають здатність особистості, її готовність до ефективної професійної діяльності, уміння прогнозувати її наслідки [6, С.5–7]. В наукових працях підкреслюється, що компетентний фахівець не тільки володіє значним ресурсом знань, а й досвідом їх продуктивного застосування у практичній діяльності. О. Пометун наголошує, що без свідомого ставлення до виконання професійних завдань набуття компетентності втрачає сенс [54, С.16–18.] Крім того, компетентність свідчить про вміння відмобілізувати волю, спрямувати мотиваційно-емоційне ставлення на вирішення практичних завдань [21, С. 30].

Суттєвого значення науковці надають соціальним компетенціям, ціннісним орієнтаціям в контексті компетентнісного підходу, індивідуальним чинникам формування компетентності, здатності до самоуправління до критичного осмислення наслідків власної діяльності, до відповідальності за свої дії тощо [38]. Загалом, сучасні орієнтири розвитку вищої освіти, педагогічної зокрема, значною мірою спираються на компетентнісну парадигму. Отже, компетентнісний підхід зумовлює орієнтування вищої освіти на розвиток особистісних і професійних якостей випускників, здатних

до вирішення фахових завдань, здатних взяти на себе відповідальність за якість професійної діяльності.

У вирішенні проблем формування стильової культури випускника компетентнісний підхід відіграє роль концептуальної основи для вибору як навчального матеріалу, так і методів стильового його опрацювання у фортепіанному навчанні. На відміну від «знаннєвої парадигми» компетентнісний підхід передбачає зміщення ролі засвоєння знань, отриманих ззовні, на самостійне їх здобуття і застосування у процесі власної діяльності. В контексті фортепіанного навчання майбутнього учителя компетентнісний підхід передбачає не тільки досягнення стильових характеристик музичних творів, а й формування інтегральної здатності студентів вирішувати проблеми, що виникають в процесі стильового пізнання, а також оволодіння майбутніми учителями музичного мистецтва здатністю до втілення стильових характеристик музики у власному виконанні. Важливо також підкреслити, що впровадження компетентнісного підходу спрямовує процес виконавської підготовки не тільки на розширення і збагачення знань студентів щодо стильових параметрів музичного мистецтва, а й спрямування їхньої навчальної енергії на оволодіння практичними вміннями в галузі розвитку стильових уявлень школярів у контексті майбутньої професійної діяльності.

Крім того, при вирішенні проблем стильового опосередкування виконавського мистецтва застосування компетентнісної парадигми має на меті залучення студентів як до розширення і вільного оперування відповідними знаннями, так і до розвитку особистісних якостей, завдяки яким уможлиблюється відбір потрібного знання, вмотивованого і доречного його впровадження у виконавській діяльності. Компетентнісний підхід стає основою не тільки набуття, розширення знань студентів, а й головне, - визначає спрямованість на відтворення знань у виконавській практиці інтерпретації музичних творів, а також у педагогічній практиці формування стильових уявлень школярів. Отже, концептуальні координати компетентнісного підходу окреслюють завдання – посилити професійно-



діяльнісну складову музично-стильового навчання студентів, вийти за межі формули «знання, уміння, навички» на основі провідної орієнтації майбутніх учителів щодо практичних дій.

Компетентнісний підхід як методологічна основа формування стильової культури виконання сприяє виходу майбутніх учителів із стадії самовизначення в стадію самореалізації. Знаннєві здобутки студентів щодо стильових напрямів розвитку мистецтва мають перейти в стадію самореалізації. Компетентнісний підхід становить основу конструювання такої спрямованості навчання, коли стильові уявлення і знання майбутніх учителів музичного мистецтва стають рушієм виконавського тлумачення музичних творів, визначають їх здатність до активізації стильових уявлень учнів в процесі художньо-педагогічного спілкування. Не випадково тому опора на компетентнісний підхід як на методологічну основу визначає цілеспрямованість фортепіанного навчання студентів, усвідомлення ними провідних параметрів виконавського мистецтва, пріоритетів практичної професійної діяльності.

Важливою методологічною основою формування стильової культури виконання музичних творів виступає герменевтичний підхід. Звертання до герменевтичних засад стильового розвитку студентів зумовлено потребами філософського осмислення проблеми інтерпретаційної творчості в її стильових вимірах.

Висуваючи герменевтичний підхід як одну з методологічних засад вирішення мети нашого дослідження, спираємось на праці Г.-Г. Гадамера, А. Лосєва, Ф. Шлейермахера [15; 37; 76] та ін. Психологічні аспекти означеної проблеми розглядаються в працях Л. Бочкарьова, А.Торопової [11; 64] та ін. Особливого значення набуває аналіз сучасних досліджень в галузі педагогіки мистецтва таких, як А. Ліненко, О. Олексюк та ін., в роботах яких увага концентрується на оцінювальних чинниках виконавської підготовки студентів - майбутніх учителів музичного мистецтва [36; 48]. У згаданих дослідженнях герменевтика набуває статусу методологічної основи, що

орієнтує художньо-педагогічний процес на реалізацію можливостей пояснення і розуміння складного музичного матеріалу. Водночас проблему застосування герменевтичного підходу в контексті формування саме стильової культури виконавського процесу досліджено порівняно обмежено.

Звертання до герменевтики дозволяє глибше проникнути до стильової специфіки творчості композитора, виявити прихований сенс змістових основ художніх образів, виразної сутності стильових закономірностей їх інтерпретації. Герменевтичний підхід стає основою виявлення стильової специфіки музичного твору, вироблення індивідуального виконавського стилю.

Застосування герменевтичного підходу до виконавської підготовки майбутніх учителів музики сприяє розгляду окремих стильових ознак музичної творчості з позицій культурологічного осмислення художньої творчості певної епохи, дозволяє усвідомити роль виконавського мистецтва у розвитку художньої культури.

Герменевтичний підхід як методологічна основа формування стильової культури виконання студента уможливорює виявлення педагогічних засад аналітичного розгляду виконуваних творів, визначення способів залучення учнів до усвідомлення художньої значущості стилю у досягненні художньої цінності мистецьких творів. Розмаїття стильових напрямків, течій, особливо в мистецтві сучасності, також актуалізують потребу герменевтичного осмислення мистецьких творів і їх інтерпретації в процесі виконання.

Застосування герменевтичного підходу в якості базисної основи вирішення проблеми нашого дослідження мотивується рядом міркувань. По-перше, розбудова педагогічних принципів, педагогічних умов і методів має враховувати необхідність залучення студентів до адекватного розуміння, пояснення і творчої інтерпретації музичного твору. Опора на герменевтичний підхід сприятиме врахуванню культурних, соціальних і психологічних умов створення музичного тексту. По-друге, необхідно зважати на той факт, що музичний матеріал завжди лишає місце для різних варіантів інтерпретації, яка,

в свою чергу носить суб'єктивований характер. Й нарешті, необхідність опори на герменевтичний підхід як на методологічну основу дослідження зумовлено творчим характером майбутньої педагогічної діяльності, що залежить від таких факторів, як рівень музичної підготовленості учнів, їхніх художніх уподобань, обставин проведення уроку тощо.

У системі формування стильової культури виконання музичних творів суттєвого значення набуває інтегративний підхід, що стає основою досягнення цілісності цього процесу в єдності провідних його компонентів.

Важливе місце в оптимізації професійної підготовки студентів посідає узгодження мистецької і педагогічної її складових. Формування стильової культури насамперед має передбачати оволодіння майбутніми вчителями стильовою компетентністю, здатністю до пізнання і повноцінного втілення стильових особливостей творчості композитора у інтерпретаційно-виконавській діяльності. Водночас не меншого значення набуває готовність до формування основ стильового мислення у школярів у майбутній музично-виховній діяльності студентів. Впровадження інтегративного підходу має стати основою вирішення завдань досягнення цілісності процесу стильової підготовки студентів в контексті як мистецького, так і педагогічного спрямування навчання. Взаємодія мистецького і педагогічного орієнтирів у формуванні стильової культури студентів може бути досягнута на основі впровадження інтегративного підходу.

Формування стильової культури виконання музичних творів має передбачати широке ознайомлення студентів з різними стильовими напрямками розвитку як музичного, так й інших різновидів мистецтва – образотворчого, літературного, театрального, хореографічного тощо. І саме інтегративний підхід, його застосування як методологічної основи має визначати стратегію розширення стильової компетентності студентів в різних видах мистецтва.

Інтегративний підхід стає також важливим орієнтиром формування стильової культури на основі активізації взаємозв'язків між різними галузями

музичного навчання студентів – диригентсько-хорового, вокального, інструментального, музично-теоретичного. Сприяючи подоланню мозаїчності уявлень щодо виконавського мистецтва, інтегративний підхід зумовлює глибоке осягнення студентами закономірностей музичного виконавства незалежно від специфічних особливостей тієї чи іншої галузі – диригування, співу, гри на музичних інструментах.

У роботах Г. Падалки зазначається, що художнє пізнання як узагальнююча навчальна діяльність, передбачає такі його різновиди, як сприймання, оцінювання, творення [51]. Формування стильової культури також ґрунтується на активізації сприймання, оцінювання-інтерпретації та творчого самовираження студентів в мистецтві. Подоланню розрізненості означених дій, недостатньої узгодженості між ними має сприяти опора на інтегративний підхід.

В системі музично-виконавської підготовки інтегративний підхід виступає також методологічною основою досягнення взаємодії об'єктивних і суб'єктивних чинників виконавсько-стильового відтворення музики. Зосередження навчальних зусиль студентів на глибокому пізнанні авторського тексту як основи відтворення у виконанні образно-стильової палітри його мислення й водночас прагнення до виявлення власного емоційно-оцінного ставлення виконавця до музики можливе на основі інтегративного підходу, сама сутність якого передбачає досягнення цілісності того чи іншого явища.

Таким чином, опора на інтегративний підхід виступає необхідною умовою подолання цілого ряду суперечностей, зокрема між:

- теоретичною обізнаністю щодо стильових засад музичного мистецтва та недостатньою затребуваністю у майбутніх учителів отриманих знань в процесі практичної виконавської підготовки;
- художньою значущістю відтворення у виконавському процесі стильових засад творчості композитора та прагненням студентів до виконавсько-творчої самореалізації;

- усвідомленням ролі педагогічної складової у майбутній професійній діяльності та оволодінням уміннями музично-стильового розвитку учнів

Загалом застосування інтегративного підходу як методологічної основи навчання має сприяти інтенсифікації процесу формування стильової культури музичного виконання студентів.

Означені методологічні підходи - особистісний, діяльнісний, компетентнісний, герменевтичний та інтеграційний - розглядаються в дослідженні як цілісна сукупність провідних теоретичних позицій, світоглядних установок щодо розв'язання основних питань педагогічного пошуку в нашому дослідженні. Ми виходимо з того, що окреслені методологічні підходи мають сприяти виявленню стратегічних орієнтирів формування стильової культури виконання музичних творів у майбутніх учителів музичного мистецтва.

Визначені методологічні підходи спрямовують обґрунтування принципів, які в нашому дослідженні виступають узагальненими положеннями, що становлять основу педагогічної діяльності і визначають провідні вимоги до досягнення ефективності процесу формування стильової культури виконання музичних творів у майбутніх учителів музики.

Основними в процесі дослідження визначено принципи культурологічності, мотиваційно-пізнавальної активності, емпатійності, творчої індивідуалізації, комунікативності. Схарактеризуємо їх послідовно.

Принцип культурологічності передбачає зорієнтованість процесу формування стильової культури студентів на пізнання музичного мистецтва, а також впровадження цінностей музичного мистецтва в учнівське середовище як культурного надбання людства. Стильові особливості мистецтва студенти мають сприймати крізь виміри гуманістичних настанов, духовних орієнтирів, професійно-педагогічних вимог художнього розвитку дітей. Художні пріоритети світової і національної культури мають стати дороговказом формування індивідуальної виконавсько-стильової культури. Культурні цінності майбутньої професійної педагогічної діяльності також

набувають вирішального значення у процесі становлення стильової культури виконання музичних творів у кожного студента.

Принцип культурологічності реалізується через розуміння процесу навчання гри на фортепіано студентів як невід'ємної частки культурно-історичного процесу, через спонукання їх до усвідомлення виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва як ефективного засобу впливу на розвиток духовно-естетичної культури учнів.

У процесі навчання у вищому закладі освіти культурологічна спрямованість мистецького розвитку студентів передбачає піднесення студентів до загальнолюдських цінностей через усвідомлення культурних функцій мистецтва, культуротворчого покликання майбутньої професійної діяльності. При цьому слід враховувати необхідність інтеріоризації мистецького культурного досвіду, накопиченого людством, в духовний простір, духовне світосприймання майбутнього вчителя. Сенс культуротворчої спрямованості художньої освіти полягає у розвитку сутнісних сил учителя в контексті його культурного буття, орієнтує його моральний, інтелектуальний, духовний світ на системне пізнання культуротворчих засад суспільства, людства, природи.

Культуротворчий аспект актуалізує усвідомлення студентами загальнолюдського, гуманістичного сенсу музично-педагогічної діяльності, готуючи їх до реалізації світоглядного, виховного потенціалу мистецтва в широкому середовищі дітей та юнацтва. Опора на принцип культурологічності сприяє розвитку здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до передбачення результатів педагогічних дій, до впливу музично-виконавської діяльності на духовно-художній розвиток учнів у контексті стильового пізнання музичної творчості.

Сучасна ситуація, що характеризується інтенсивним пошуком нових виражальних засобів, напрямів розвитку мистецтва, як ніколи актуалізує проблему стильової культури сприймання і виконання художніх творів. Однією зі складових стильової культури виступає культурологічна

спрямованість особистості майбутнього вчителя, що дозволяє йому сприймати поступальний розвиток мистецтва як цілісну систему, зумовлену соціальними цінностями, прагненням митців відтворити соціокультурний сенс навколишнього життя.

Принцип культурологічності актуалізує потребу самовизначення учителя музичного мистецтва як виконавця, у якого розвинуто готовність до формування стильових уявлень школярів. Майбутній учитель має бути налаштований на художньо-виховну діяльність, де культурологічні цінності стильового пізнання музики мають опосередковувати і зміст, і методику навчання школярів.

Принцип культурологічності спрямовує процес усвідомлення художньо-ціннісних засад мистецько-педагогічної діяльності, створює передумови для формування здатності студентів відбирати для виконання твори, стилістика яких узгоджується з гуманістичними орієнтирами мети і сенсу життя, мудрості, істини, добра і краси. Майбутня професійна діяльність вимагає від учителя глибокого розуміння проблем культури, відповідального ставлення до їх інтерпретації і впровадження у процесі музичного виховання учнів через актуалізацію стильових засад творчості тих чи інших композиторів.

Важливо, щоб принцип культуротворчості співвідносився з культуровідповідними засадами освоєння стильових закономірностей творчості композитора студентами. Сучасна практика виконавського мистецтва відзначається багатогранністю підходів до інтерпретації авторського тексту. Важливо, щоб студенти за зовнішніми ознаками стилю, за незвичністю форми художнього твору вміли визначати спрямування образної сутності музики, її відповідність прогресивним соціальним цінностям.

Принцип культурологічності спрямовує стильову підготовку студента на вироблення у них гнучкості, діалогічності мислення, розуміння унікальності і неповторності авторського стилю, готовності донести до художньої свідомості учнів оригінальність стильової основи музичного твору,

спонукати учнів до сприйняття музичної культури як середовища перетину минулих, теперішніх і майбутніх новацій в мистецтві.

Для того, щоб зорієнтувати учнів в багатстві стильових напрямів музичного мистецтва, навчити їх відрізнити істинність нових здобутків від псевдостильових нововведень, учитель сам має володіти високим рівнем не тільки загальної, музичної, а й педагогічної культури.

Педагогічна культура визначається науковцями як інтегральна якість особистості. На думку І.Бека, педагогічна культура - це сутнісна характеристика цілісної особистості вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності та виховних стосунків [6, С.53]. В. Бондар пропонує педагогічну культуру пов'язувати з учителем як носієм і творцем цієї культури [9]. В контексті сказаного зауважимо, що культура стильового відтворення композиторської концепції є залежною від загальної культури учителя-виконавця, від його здатності, навчаючи учнів, пізнавати себе, знаходити своє місце у цілісній системі людського буття, постійно опікуючись морально-духовним самовдосконаленням.

Принцип культурологічності впливає на вирішення проблем мотивації, цілеспрямовання студентів на реформування стильової культури виконання музичних творів. Набуття музикознавчих знань щодо стильових особливостей творчості передбачає зорієнтованість на пошук і усвідомлення життєвого і музично-творчого кредо композиторів, усвідомлення їхніх цінностей культурно-соціального порядку. Співвіднесення понять Світу і Людини виступає в даному випадку мотиваційним стимулом пізнання глибинних витоків композиторського натхнення, унікальності сприйняття композитором навколишньої дійсності.

Культурологічні знання щодо стилів і напрямів розвитку музичної культури опосередковують мотиваційне спрямування студентів на формування власної стильової культури виконання музичних творів, активізують відчуття особистісної причетності і відповідальності як до



усвідомлення і відтворення стильових характеристик виконуваного твору, так і до передачі свого ставлення до музичного твору учнівській аудиторії.

Таким чином, принцип культурологічності виступає основою і своєрідним рушієм мотиваційного спрямування студентів на оволодіння стильовою культурою виконання музичних творів, потужним активатором емоційно-оцінного ставлення до своєрідності стильового почерку композитора, а також стимулом творчого опрацювання стильових вимірів композиторської спадщини та їх відтворення у виконавській інтерпретації музики. Роль принципу культуротворчості яскраво простежується також у підготовці студентів до майбутньої педагогічної діяльності, зокрема, до оволодіння студентами вміннями прищепити учням основні поняття щодо ролі і сутності стильових вимірів музичного мистецтва.

Принцип мотиваційно-пізнавальної активності означає спрямування навчального процесу на стимулювання у студентів непідробного інтересу, потреби у пізнанні стильових особливостей мистецтва, бажання оволодіти художньо-стильовими вміннями відтворення змісту музичних образів у виконавській діяльності та усвідомлення значущості стильового підходу в музично-виховній роботі з учнівською молоддю. Майбутній учитель музичного мистецтва має поділяти думку про важливість дотримання стильових ознак творчості композитора в інтерпретації музики та виявляти активність у їх пізнанні.

Принцип мотиваційно-пізнавальної активності засновано на розумінні мотиву як спонукання до діяльності, пов'язаної із задоволенням людських потреб. Викладачу необхідно знати мотиви, що лежать в основі звертання студентів до стильової організації розучуваних творів, бути спроможним підтримувати інтерес майбутніх учителів до пізнання стильових засад творчості того чи іншого композитора на певному, достатньо високому рівні. Важливо активізувати емоційно-позитивне ставлення до пізнання і відтворення стильової специфіки твору у виконавському процесі, враховуючи

при цьому індивідуальні схильності студентів, характер їх сприйняття музики, рівень музичної підготовки.

Забезпечення мотиваційної спрямованості навчання виступає своєрідним координатором процесу формування стильової культури виконання музичних творів у майбутніх учителів музичного мистецтва. Студенти мають чітко уявляти собі, для чого їм потрібно володіти стильовою культурою, яку роль відіграють знання щодо стильових особливостей творчості композитора у створенні художньо вивіреної інтерпретації музики.

В системі формування виконавсько-стильової культури студентів особливо значущим вважаємо таку спрямованість навчання, при якій студенти вмотивовані щодо розширення своєї стильової компетентності, коли вони можуть самовизначитись, вибудувати таку стратегію навчання, яка би відповідала суб'єктивно значущим потребам, завданням художнього саморозвитку. Не сліпе слідування рекомендаціям викладача, не бездумне виконання навчальних вимог, а й усвідомлений підхід до досягнення стильових характеристик музичного мистецтва – необхідна складова становлення майбутнього музиканта-педагога.

Підкреслимо, що мотиваційна сфера виявляється особливо важливою в контексті формування стильової культури майбутнього вчителя - музичного виконавця. Якщо студент буде в змозі зіставити знання щодо стильових напрямів розвитку музичного мистецтва з його значенням для себе, тоді можна буде розраховувати на педагогічний успіх.

Студентський вік – особливий період музичного розвитку людини, пов'язаний з формуванням професійної майстерності. Надважливою складовою успішного оволодіння професією педагога-музиканта виступає задоволення результатами оволодіння музичними знаннями, виконавськими вміннями, тонкощами педагогічної майстерності. При цьому зауважимо, що зміна системи цінностей в суспільстві суттєво впливає на характер мотивації студентів до навчання у вищому закладі освіти. Якщо провідною метою стає не сам процес пізнання, а отримання диплому, тоді різко зростає відсоток

студентів, що демонструють невмотивованість до навчання. В системі музично-педагогічної освіти це виявляється у зниженні інтересу майбутніх фахівців до пізнання мистецтва, до формування художньо-педагогічних умінь і навичок, необхідних для досягнення успішності майбутньої професійної діяльності.

Принцип мотиваційно-пізнавальної активності в системі формування стильової культури студентів окреслює собою систему цілей, потреб, інтересів, що спонукають студентів до осягнення стильових особливостей творчості композиторів, до відтворення стилю композитора у процесі виконання музичних творів, до формування стильових уявлень учнів у процесі майбутньої професійної діяльності.

У психології розрізняють кілька підходів до класифікації мотивів навчання. В ряді робіт [2; 8; 34] окреслюється передусім два класи мотивів – зовнішні та внутрішні. Перші відносять до соціальних, другі – до навчальних. Л.Х'єлл поділяє навчальні мотиви на мотиви освіти та мотиви самоосвіти. Автор підкреслює при цьому роль спілкування з викладачами та взаємодії студентів між собою [69].

У дослідженнях С. Котова [29] запропоновано свою класифікацію. Перший різновид автор назвав «негативними» мотивами, які передбачають орієнтацію на навчання, викликану усвідомленням тих незручностей та неприємностей, які можуть виникнути, якщо студент не буде вчитися. Йдеться про погані оцінки, відсутність стипендії, зневагу з боку студентів та викладачів, загалом, про навчання без будь-якої охоти, без інтересу до набуття знань, до розвитку освіченості.

Другий різновид теж пов'язано з позанавчальною ситуацією, але з такою, яка вже має позитивний вплив на студента. Йдеться про вплив суспільних цінностей на почуття обов'язку, про необхідність отримання вищої освіти з метою стати корисним для держави, для своєї родини.

Третій різновид мотивів пов'язано з власне процесом навчальної діяльності. Спонуками в даному випадку виступають потреба у знаннях,

допитливість, бажання розширити професійний світогляд, підвищити компетентність. Студент отримує задоволення від зростання своїх знань при оволодінні новим матеріалом, мотивація навчальної діяльності відображає стійкі пізнавальні інтереси [29].

О. Чаденкова виокремлює сім різновидів мотивів, що відрізняються за змістом: комунікативні, уникнення неприємностей, престижу, професійні, творчої самореалізації, навчально-пізнавальні, соціальні [72]. Досліджуючи мотиви вступу до вищого закладу освіти, В. Кузіна як основні називає такі, як бажання ввійти до кола студентської молоді, суспільне визнання професії та широка сфера її застосування, а також відповідність професії індивідуальним схильностям [33]. В інших дослідженнях доводиться, що провідними мотивами у студентів виступають професійний і престижний, менше значущим визнається прагматичний мотив отримання диплому про вищу освіту [26; 58; 60].

Спираючись на наукові досягнення, ми виявили ієрархічно пов'язані мотиви, що визначають змістову наповненість принципу мотиваційно-пізнавальної активності і набувають пріоритетного значення у формуванні стильової культури студентів. До них віднесено такі, як:

- мотив навчальної успішності,
- мотив мистецької самоактуалізації,
- мотив педагогічної ефективності.

Мотив навчальної успішності виступає вагомим чинником спонукання студентів до пізнавальної діяльності в галузі стильових вимірів мистецтва. Навчальна мотивація характеризується рядом специфічних рис, таких як орієнтація студента на розширення і збагачення знань, їхнє оновлення, оволодіння новими навичками проєктування навчальної діяльності, способами набуття знань, умінь та навичок. Навчальна мотивація передбачає інтерес студентів до прийомів самостійного набуття знань щодо специфіки стильових характеристик твору, до способів удосконалення організації самостійної навчальної діяльності. Академічні успіхи, такі як схвалення викладача,

залікові, екзаменаційні оцінки, навчальні досягнення студентів, продемонстровані на академічних концертах, також виступають чинниками підкріплення мотиву навчальної успішності.

Мотив мистецької самоактуалізації студентів також набуває суттєвого значення в реалізації принципу мотиваційно-пізнавальної активності. Необхідно передбачити спонукання студентів до творчого самовираження і водночас втілення стильових засад твору як необхідних характеристик виразності виконання. Якщо студент прагне зреалізуватись у виконавстві, якщо в його наміри входить бажання виявити себе як успішного інтерпретатора музики, що володіє широкою палітрою виконавських засобів виразності, тоді можна очікувати успіхів у оволодінні стильовою культурою виконання.

Мотив професійної ефективності має стати одним із домінуючих в системі формування в майбутніх учителів музичного мистецтва стильової культури виконання музичних творів. Означений мотив передбачає прагнення студентів до втілення своїх знань щодо стильових напрямків розвитку мистецтва як основи для того, щоб спонукати майбутніх вихованців до пізнання мистецтв у всій повноті його художньо-стильових вимірів. Мета учителя – навчити дітей розуміти мистецтво, насолоджуватись красою музичних образів, прищепити їм здатність розрізняти істинно прекрасне від кітчю – має складати провідний мотив оволодіння стильовою виконавства. Якщо майбутній вчитель внутрішньо поділяє думку щодо ролі стильового чинника у сприйнятті, оцінюванні й творенні музики не тільки у власному виконанні, а й у художньому розвитку школярів, тоді можна сподіватись на успішність його художньо-педагогічної діяльності. Суперечливі тенденції розвитку сучасного мистецтва, культурний колапс масової культури, поява різноманітних псевдохудожніх течій і напрямів нерідко стають перешкодою у естетичному розвитку учнів, які не мають поки що сформованих ціннісних орієнтацій в мистецтві.

Спрямованість професійних устремлінь студентів на оволодіння засобами естетичного розвитку дітей особливо загострюється в сучасних умовах експансії масової культури в мистецтві, яка нерідко супроводжується кризою духовності, моральності, гуманістичних цінностей. Оволодіння мистецтвом виконання музики на рівні вивірених стильових орієнтирів уможливорює активізацію виховного впливу мистецтва на школярів. Діти і молодь потребують нині художньо-ціннісних орієнтирів і культурних взірців як надзвичайно суттєвих регуляторів соціально значущої поведінки. У зв'язку з цим має зростати прагнення учителя в майбутній діяльності реалізувати свої можливості виховного впливу мистецтва на основі виразного виконання музики. Досягнення художнього контакту з учнями, на ґрунті якого, в свою чергу, можливе духовно-моральне удосконалення школярів, увиразнює призначення педагогічної професії, акцентує роль виконавського мистецтва учителя у виховному процесі.

Мотив педагогічної ефективності надає вагомого особистісного сенсу виконавській підготовці студента, досягненню майстерності у виразності, стилістичній вивірності інтерпретації. Такого характеру мотивація допомагає студенту долати тимчасові перешкоди, навчальні труднощі, утверджуючи себе як вільна особистість, що присвятила життя служінню високим ідеалам, піднесенню духовної культури підростаючого покоління.

Принцип емпатійності передбачає формування стильової культури виконання музичних творів на основі активізації емпатійного переживання студентом сутності стильових закономірностей творчості композитора шляхом впочування, емоційно виповненого сприйняття і відтворення його духовного світу. Цілісне пізнання внутрішніх імпульсів творчості автора, емоційне переживання його естетичного кредо, особливостей світобачення, що знайшли відбиток у стильових закономірностях творчості, потребує систематичної і послідовної активізації своєрідного зв'язку між об'єктом (стильові закономірності творчості композитора) і суб'єктом (студент-виконавець). Йдеться про сприймання особистістю сутності естетичних

об'єктів і внутрішнього світу іншої людини – автора твору. Щоб адекватно усвідомити естетичний сенс художніх образів, манеру стильового їх вираження композитором, необхідно подумки увійти до внутрішнього світу того, хто їх створив. Відбувається своєрідне ототожнення того, хто сприймає музику, і того, хто її творить. Внутрішній світ виконавця виповнюється тими переживаннями, пристрастями, емоціями, що переповняли композитора. Глибоко пізнати стильові особливості творчості композитора неможливо поза ідентифікацією з його особистістю, поза емоційним співпереживанням. Тим самим виконавець ніби стає причетним до творчого акту стилетворення композитора. В залежності від ступеню естетичного розвитку, стильової обізнаності, художнього досвіду, студент намагається емоційно пережити задуми автора і результати їх стильового відтворення.

Занурення у конкретно-історичну ситуацію, пізнання епохи, в яку був написаний музичний твір, уможливорює плідність співучасті студента у творчому процесі композитора. В цьому сенсі впровадження принципу емпатійності виступає тим педагогічним чинником, що дозволяє спрямувати формування стильової культури виконання на глибоке осягнення студентом духовної сутності і естетичної форми музичного твору, побачити їх очима митця, відчутти стильову атмосферу творення музики. Стильова культура виконання передбачає здатність вступити в діалог із автором твору, навчитись думати, відчувати, переживати і застосовувати цілком певні засоби музичної виразності так, як це було притаманне композитору.

Принцип емпатійності передбачає спрямованість зусиль викладача на формування у вихованців здатності до глибокого, адекватного задуму композитора переживання образного змісту художнього твору. Художня емпатія ґрунтується на можливості ідентифікуватися з Іншим, сприйняти як своє, те, що відчуває Інший у художньому творі. Крім того, принцип емпатійності передбачає цілеспрямоване застосування методів і прийомів актуалізації образної пам'яті учнів. Наявність запасу емоційних вражень, оновлення емоційних реакцій на раніше сприйняту музику, відродження

минулих музичних переживань розширює можливості внутрішнього співпереживання і оцінювання музичного твору. Методична організація подібної роботи ґрунтується на використанні спеціальних завдань на:

- оновлення в пам'яті настроїв раніше вивчених і виконуваних творів;
- слухання твору, що розучується в даний час, в інтерпретації різних виконавців;
- вибір із власного виконавського запасу творів, споріднених за образним змістом з тим, що розучується зараз.

Продуктивні функції емоційно-образної пам'яті в емпатійному ключі активізуються також шляхом введення до репертуару творів, близьких за настроєм художнім уподобанням учнів.

Принцип емпатійності реалізується у процесі залучення учнів до художнього асоціювання, в основі якого лежить здатність людської психіки запам'ятовувати на рівні підсвідомості багаторазово повторювані стимули-впливи, що провокують у індивіда потрібні реакції. Цьому може сприяти синтезування звукового і візуального ряду; проведення художньо-образних паралелей між творами різних видів мистецтва; залучення учнів до імпровізації музичних ескізів, фрагментів, подібних за настроєм до розучуваного. Принцип емпатійності орієнтує навчальний процес на усвідомлене сприйняття студентом того факту, що музичний твір є відображенням особистості автора, вираженням його індивідуально-творчої позиції.

Звісно, поза усвідомленням особистісних спонук до творчості було би важко сприймати образний зміст музики у всій його повноті. Відчути задум автора, заглибитись у особливості його світосприймання – необхідна складова процесу становлення стильової культури виконання музичних творів. Емпатійна підтримка виступає важливим чинником забезпечення стильової вивіреності інтерпретації музики майбутнім учителем музичного мистецтва.

Принцип творчості означає спонукання студента-виконавця в процесі формування стильової культури виконання музичних творів до творчого



самовираження в інтерпретаційній діяльності, активізацію його творчих якостей у процесі створення стилістично вивіреної інтерпретації музичного твору.

Сучасна педагогіка мистецтва ґрунтується на позиціях творчого розвитку учня [65; 69; 70;71; 72 та ін.]. Це беззаперечне положення водночас стикається з питаннями: «Чи творчий підхід не виключає прагнення до дотримання стильових атрибутів музичного твору?», « Чи не нівелює творча установка виконавця повноту передачі авторського замислу в інтерпретації?», «Яким чином в мистецтві інтерпретації взаємодіють обидві тенденції - цілеспрямовання до відтворення стильових характеристик творчості композитора, з одного боку, і творче самовиявлення виконавця, з іншого?» тощо.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить про те, що у вирішенні означеної проблеми намітився радикальний поворот в бік визнання творчої свободи музиканта-виконавця [25; 31; 46] Поділяючи цю точку зору, підкреслимо, що відповідність виконавської трактовки стильовим особливостям творчості композитора не заперечує права виконавця на творчий підхід, що відповідає власне природі музичного мистецтва, його сутності як творчого художнього явища.

При створенні виразної, високохудожньої інтерпретації необхідно не тільки пізнати й відтворити в інтерпретації риси композиторського стилю, а й творчо втілити власне творче ставлення до сприйняття й виконання музичних творів. Виконання, позбавлене творчого начала, навряд чи зможе вплинути на естетичну реакцію слухачів, тому у мистецтві виконання важливо виявити творчу позицію, одухотворити процес пізнання авторського стилю творчим ставленням. Стильове пізнання і творчість взаємодіють в мистецтві інтерпретації музики, впливають одне на інше.

Український музикознавець М. Давидов вважає, що дотримання стильових основ композиторської творчості з одночасним виявленням свого творчого ставлення до музики – одна з актуальних проблем виконавства.

Вчений загострює увагу на завданнях стильового порядку в мистецтві виконання, водночас вважаючи, що вирішення цих завдань потребує активізації творчих устремлінь митця [18, С. 315].

У дослідженнях Т. Чередніченко зосереджується увага на цілісності процесу стилетворення. Йдеться про системний зв'язок між залежністю виконавця і від стильових особливостей творчості композитора, і від здатності до творчого самовиявлення. При цьому вводиться поняття “музично-стильова концентричність”, що, на думку дослідниці, достатньо повно характеризує виконавське відтворення стилю композитора [73, С.167]. Специфіка діалогічного підходу знаходиться також в центрі уваги О. Маркової, яка підкреслює значущість взаємодії стильового кредо композитора з естетичними переконаннями музиканта-виконавця [41].

Інтерпретація передбачає самостійне ставлення до музики, наявність у виконавця творчих устремлінь, відображає діалектику творчо-відтворювальної взаємодії і в усвідомленні художнього задуму композитора, і у виявленні творчої свободи виконавця. А звідси випливає твердження щодо необхідності узгоджувати спрямованість на скрупульозне відтворення стильових ознак творчості композитора в інтерпретації музики з творчими намірами виконавця.

Наукове обґрунтування принципу творчого стимулювання стикається з такою функцією інтерпретації, як естетичне оновлення музичного твору в процесі виконавського тлумачення [46]. Ряд авторів [25; 41] навіть пропонують вважати виконавське мистецтво засобом створення нового твору на основі вже існуючого музично-образного матеріалу.

Творчий характер стильової культури виконання музики значною мірою супроводжується почуттям впевненості у власних інтерпретаційних можливостях виконавця. Зокрема, поняття виконавської самоефективності трактується як утворення, що виражає здатність до реалізації власних творчих можливостей, визнається роль творчого «Я», прагненням до реалізації власних творчих можливостей [63, С.2]. Інтерпретатор, що володіє стильовою

культурою виконання музики, сприймає процес інтерпретації в контексті творчого пізнання композиторського задуму. Прагнення до всебічного розкриття у виконанні стильових особливостей творчості композитора не суперечить намірам підібрати й застосувати нові нюанси авторського тексту, нові відтінки його трактування, знайти оригінальні рішення у розкритті змісту художніх образів, відійти від усталених канонів виконання того чи іншого твору. Творча енергія супроводжує процес проникнення у композиційну лабораторію автора. Стимулом виконавського натхнення виконавця виступає емоційно-творча реакція на стильові ознаки композиторського творіння, активність позиції у виборі виконавських засобів виразності.

Принцип творчого стимулювання орієнтує студента на творче переосмислення композиторського стилю. Студент-виконавець має виступати при цьому у ролі співавтора, виражаючи в інтерпретації власне розуміння функціонального призначення тих чи інших стильових ознак твору, переживання музичного змісту. Не випадково тому не варто розраховувати на однозначну, раз і назавжди визначену стильову константу інтерпретації. Втручаючись до сфери авторських задумів, втілених у художніх образах твору, виконавець має привносити і власне бачення стильової палітри художнього змісту.

Творча діяльність інтерпретатора певним чином стосується питань осучаснення звучання музики, творчого її переосмислення у відповідності до естетичних установок епохи, в яку живе і творить виконавець. Питання художньої модернізації трактовки творів минулих епох вимагають від виконавця дотримання найтоншої межі між нормами виконання, прийнятими в епоху створення музики, та естетичними нормами, смаками й ідеалами сучасної виконавцю епохи. Нотний запис фіксує тільки домінуючу думку композитора, завдання виконавця – наповнити її живими емоційними нюансами, розгорнутими у часі.

Отже, принцип творчого стимулювання спрямовує процес формування стильової культури на активізацію у студента здатності до виявлення

оригінальності, самобутності, ініціативності підходу у єдності із уважним ставленням до відтворення стилю композитора. Відповідність інтерпретації стильовим ознакам творчості композитора не виключає творчого підходу виконавця до інтерпретації.

Принцип комунікативної зорієнтованості спрямовано на формування у майбутніх учителів готовності до передбачення і проєктування реакції школярів на стильові ознаки музичного твору. Принцип комунікативної зорієнтованості - один із провідних у системі формування стильової культури виконання музичних творів. Необхідність дотримання його у навчальному процесі зумовлено комунікативною природою виконавського мистецтва. Підкреслюючи важливість означеного принципу, звернімось до вчення М. Бахтіна щодо діалогічності пізнання мистецтва. Вчений доводить, що виконавець, прагнучи до інтерпретації образного сенсу художнього твору, немов би бере участь у різнобічному діалозі – не лише з автором, а й з тими, хто сприймає мистецтво [5]. Завдання учителя – не тільки донести до юних слухачів образний зміст музичного творіння, а й захопити їх мистецтвом, зокрема, розкрити художнє багатство стильових барв музики, навчити відрізняти оригінальні нюанси стильового мислення композиторів.

Підкреслимо, що виявлення виконавського «Я» найповніше виявляється у процесі взаємодії з «Іншими». Виконавець, що орієнтує свою інтерпретацію музичного твору на слухачів, їх можливу реакцію, вже на етапі моделювання попадає в позицію посередника, що нібито врівноважує обидві грані – і стильову відповідність трактовки, і її співвіднесеність з очікуваною реакцією слухача. Психологічний ефект координаційної діяльності сприяє врівноваженню двох орієнтирів – і досягненню стильової точності, коректності інтерпретації, і її творчого виповнення. Уявний діалог, з одного боку, між виконавцем і композитором, з іншого – між виконавцем і слухачами – сприяє відтворенню і суб'єктивних, і об'єктивних характеристик інтерпретації.

У сучасних шкільних програмах містяться вимоги щодо необхідності виховання стильового слуху учнів, розвитку у них здатності до розрізнення стильової специфіки творчості композиторів. Підкреслюється, наприклад, що учні мають знати особливості віденської класичної школи (логічність викладення музичної думки, врівноваженість і гармонійність художніх образів тощо), відрізнити означений стиль від музичного стилю романтиків (емоційна насиченість, глибока ліричність, яскравий психологізм тощо). Важливо, щоб учні вміли розрізнити на слух музику Л. Бетховена, М.Лисенка, Е.Гріга, В. Сильвестрова (у контрастних зіставленнях). Перед вчителями музичного мистецтва висувається завдання навіть навчити школярів відрізнити на слух специфіку індивідуального виконавського стилю таких відомих виконавців, як наприклад, Борис Гмиря, Євгенія Мірошніченко, Святослав Ріхтер, Кирило Стеценко і т.п.

Створюючи трактовку музичного твору, виконавець свідомо чи підсвідомо зорієнтований на тих, хто буде сприймати його інтерпретацію. Художні запити слухацької аудиторії, мистецькі інтереси, здатність слухачів до усвідомлення й переживання музики, її образного змісту і засобів виразності неодмінно опосередковують інтерпретацію вже на етапі її моделювання, проектування. При цьому підкреслимо, що принцип комунікативної зорієнтованості передбачає, що врахування слухацьких потреб має бути обмежено необхідністю дотримання художньо-естетичних норм виконання. Йдеться не про догоджання нерозвинутим естетичним смакам, несформованим ціннісним орієнтаціям в мистецтві недосвідчених поки що слухачів, а про можливі нюанси, естетично виправдані відтінки інтерпретації, про ті ознаки виконавського процесу, які не руйнують закони художнього виправданої інтерпретації.

Принцип індивідуалізації означає спрямування зусиль на розвиток у майбутнього вчителя музичного мистецтва здатності до інтерпретації музики у відповідності з його особистими, індивідуальними естетико-педагогічними настановами на основі дотримання стильової специфіки творчості

композитора. Впровадження принципу індивідуалізації збагачує розвиток стильової культури виконання музичних творів у єдності професійного і особистісного потенціалу студентів.

Індивідуалізація виступає одним з важливих напрямів навчання, що забезпечує продуктивність розвитку стильової культури виконання студентів. Важливо, щоб студент усвідомив себе суб'єктом творчої діяльності, а викладач координував стратегію об'єктивно-суб'єктивного ставлення до інтерпретації музичного твору, спираючись на індивідуально-психологічні особливості художніх уявлень студента, враховував індивідуальні характеристики музичності та рівень творчої обдарованості.

Індивідуалізація процесу формування стильової культури передбачає виявлення і збереження в майбутніх учителів індивідуальних оцінних реакцій в мистецтві, своєрідності художньо-смакових схильностей, естетичних уподобань. Важливо зважати й на характерні для студента особливості виконавсько-технічного розвитку, його виконавські можливості. У дослідженнях Л. Баренбойма, А. Полякова, Г. Ципіна справедливо відмічається наявність у системі фортепіанного навчання негативних тенденцій уніфікації, стандартизованого ставлення до музично-виконавського розвитку учнівської молоді [4; 53; 74].

На необхідності індивідуалізації навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музичного мистецтва наголошують українські педагоги-музиканти Н. Гуральник, А. Зайцева, Н. Мозгальова, Г. Падалка, О. Щолокова та інші [8; 11; 31; 37; 62; 63].

В результаті для багатьох випускників навчальних закладів мистецького профілю характерним стає рівнозначною своя і чужа думка в питаннях інтерпретації того чи іншого твору, в питаннях дотримання стильових засад виконавського мистецтва.

Водночас зауважимо, що художня вимогливість прямо і безпосередньо співвідноситься з особистісною індивідуальною спрямованістю художньо-стильових переваг майбутніх учителів музичного мистецтва. Орієнтація на

усередненість нівелює рівень виразності виконання, й навпаки – унікальність, своєрідність художніх схильностей претендують на глибину, всебічність відтворення стильових особливостей музики.

Якщо виконавський процес не стає для студента глибоко індивідуалізованим актом, він вільно чи невільно починає орієнтуватися на зовнішні стандарти стильового розвитку художніх образів. Через те викладач, який не бере до уваги індивідуальність студента, ризикує сформувати у нього орієнтири наслідування у виконавстві, дотримання модних течій у стильовому втіленні композиторських задумів.

Питання збереження оптимального співвіднесення художньої унікальності і навчальної нормативності виступає предметом дослідницьких пошуків науковців щодо формування індивідуального виконавського стилю, під яким розуміють цілісну систему засобів виразності, що відповідають музичному світосприйняттю виконавця і характеризуються впливом на переосмислення і втілення у звучанні композиторських стилів [25; 46]. О.Катрич, зокрема, підкреслює, що індивідуальний стиль виконавця відіграє суттєву роль у створенні трактовки музики, спрямовуючи її на відтворення й індивідуальності виконавця, й неповторності стильового мислення композитора [25, С. 116].

Отже, визначені принципи віддзеркалюють закономірні зв'язки між фортепіанним навчанням і розвитком виконавсько-стильової культури студентів.

## **2.2. Педагогічні умови і методи формування стильової культури виконання музичних творів у майбутніх учителів музичного мистецтва**

Педагогічні умови в нашому дослідженні трактуються як необхідні, цілеспрямовано створювані обставини, що зумовлюють ефективність функціонування педагогічної системи [3 с. 115]. Провідними педагогічними умовами формування стильової культури виконання музичних творів у майбутнього учителя музичного мистецтва визначено такі, як: збагачення стильової ерудиції; активізація аналітико-оцінювальних чинників стильового опрацювання музичного навчального матеріалу; забезпечення свободи індивідуально-творчого самовиявлення студентів при дотриманні стильових засад творчості композитора; розширення практики художньо-виконавського спілкування з учнівською слухацькою аудиторією на стильовій основі; спонукання студентів до самооцінювання результатів розвитку стильової культури виконання музичних творів.

Збагачення стильової ерудиції майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає актуалізацію музично-теоретичних знань студентів в історико-стильовому контексті, а також збагачення стильової обізнаності студентів у фактичному музичному матеріалі.

Оскільки стильова культура виконання музичних творів ґрунтується на міцному фундаменті стильової обізнаності, особливо вагомого значення набуває широке ознайомлення студентів з творчістю композиторів різних стилів, з багатогранністю напрямів стильового розвитку мистецтва, глибоке усвідомлення сутності, змісту і виражальних функцій стилю у музичному мистецтві.

Насамперед звернімо увагу на потребу закріплення знань щодо історико-стильового контексту розвитку мистецтва, отриманих студентами в процесі освоєння музично-теоретичних дисциплін. Слід підкреслити, що розширення пізнавально-стильового досвіду передбачає розвиток у студентів усвідомлення поняття стилю як художньо-історичного явища. Студенти



мають поділяти думку про те, що поняття стилю узагальнює широке коло музичних явищ у межах певного часового відрізка історії.

Впровадження означеної умови стає основою актуалізації у студентів уміння розпізнавати стильові характеристики твору як виявлення певних ознак стильового напрямку, стильової течії чи стильової школи. Особливо важливо в художній свідомості студентів актуалізувати таке поняття, як «національний стиль», що посідає особливе місце в історичному становленні художніх стилів. Так, акцентування національних особливостей польської музики може стати ключем в системі освоєння студентами творчості Ф.Шопена

Розширення пізнавально-стильового досвіду студентів як необхідна педагогічна умова реалізується у спонуканні студентів до визначення й усвідомлення ієрархії стильових рівнів. Майбутні вчителі музичного мистецтва мають знати, що індивідуальний стиль композитора посідає найнижчий щабель в ієрархії стильових рівнів, що творчість окремих митців виступає першоосновою, на якій виникають інші стильові рівні. Необхідними також виступають знання щодо стильового напрямку, який має бути усвідомлений студентами як сукупність художніх ознак композиторської творчості, пов'язаних спільними принципами відтворення світоглядних установок цілого ряду митців, розкриття образного змісту творів, спільними засобами художньої виразності. Крім того, сукупність стильових ознак, що відрізняють ряд художніх напрямів певної епохи, мають бути усвідомлені студентами як історичний стиль. Важливого значення слід надавати тому, щоб студенти застосовувати поняття «стиль епохи», або «історичний стиль» як наявність у музиці відчутної спільності певного комплексу системно взаємопов'язаних стильових ознак, що є характерними для музичної творчості протягом тривалого історичного періоду.

Загалом, індивідуальний стиль композитора має сприйматись студентами і як передумова виникнення колективного стилю (стильовий напрямок, стильова течія тощо) і водночас як окреме їх вираження. Тому

важливо, щоб студенти були в змозі визначити індивідуальний стиль на основі виявлення як характерних саме для цього композитора стильових ознак, так і стильових характеристик, притаманних певній композиторській спільноті, представникам того чи іншого стильового напрямку, школи, течії.

Важливого значення слід надавати повному і поглибленому ознайомленню із композиторською творчістю, залученню студентів до пізнання музичних творів того чи іншого композитора у самому широкому обсязі. Мета – формування у студентів стильової культури виконання музичних творів - передбачає, що у студента мають бути сформовані розширені уявлення щодо творчої спадщини композитора в цілому. Стильові характеристики твору, який входить до навчального репертуару студента, мають сприйматись в контексті уявлень щодо стильових вимірів творчості композитора в її цілісних межах. Не один або кілька творів, а ознайомлення з творчістю композитора у широких обсягах має стати орієнтиром формування стильової культури виконання у майбутніх учителів. При цьому підкреслимо, що в умовах музично-педагогічної освіти важливого значення набуває стильова обізнаність майбутніх учителів у різних видах музичного мистецтва – хорового, вокального, інструментального. Майбутні вчителі музичного мистецтва мають вміти виявляти не тільки характерні ознаки вираження образного змісту, а й також стильові характеристики елементів форми, характерні для творчої лабораторії того чи іншого композитора. Наприклад, опановуючи фортепіанну творчість Б.Лятошинського, пізнаючи експресивно-динамічний характер музичного висловлювання як характерну стильову ознаку композитора, при виконанні його фортепіанних прелюдій, студенти мають бути свідомими того, що звуко-музична експресія є характерною не тільки для фортепіанної музики композитора, а й для його хорової творчості, для його вокальних циклів. Практика доводить, що студенти, не обмежені у своїх стильових знаннях виключно фортепіанним мистецтвом, а обізнані з різними жанрами - з хоровим і вокальним, виявляють більшу спроможність до досягнення стильових тенденцій, яких дотримується композитор у

фортепіанних творах. Загалом, прослідковування стильових характеристик у різновидах творчої спадщини того чи іншого композитора сприяють збагаченню пізнавальних орієнтирів виконавсько-стильової культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Розширення стильової обізнаності студентів має сягати також не тільки музичного, а й інших різновидів мистецтва. Культурологічні засади музичного навчання передбачають готовність і здатність студентів до сприйняття музики в цілісному контексті художньої культури людства, розуміння чинників розвитку стильових напрямів в мистецтві, усвідомлення сутності стилю як цілісної спільності образної системи, засобів і прийомів художньої виразності у річищі художньо-світоглядних орієнтирів митця. Стильова обізнаність студентів має передбачати також усвідомлення студентами системного зв'язку між стильовим мисленням митців у різних видах мистецтва, а не тільки у музичній творчості. Отже, суттєву роль у розширенні стильової обізнаності студентів має відігравати актуалізація поліхудожньої компетентності студентів. Набуття поліхудожнього досвіду сприяє розширенню стильової ерудиції студентів, активізує їх здатність до самостійного виявлення стильових ознак творчості митця. Пізнання стильових особливостей творчості художника, поета, театрального режисера та ін. активізує здатність до самоуправління пізнавальною діяльністю у сфері стильових вимірів музики, сприяє інтенсифікації стилевідповідного сприйняття музичних творів.

Виконання завдань щодо ознайомлення із творами з різних видів мистецтва, визначення спільності тематики, сюжетних ліній, фабул цих творів, виявлення аналогій у застосуванні засобів художньої виразності уможливлюють поглиблене розуміння студентами ролі стильових вимірів мистецтва, причини еволюційних змін музичних стилів у контексті досліджуваної епохи. Зіставлення стилів у різних видах мистецтва інтенсифікують проникнення студентом в індивідуальні особливості стилю того чи іншого композитора, допомагають з'ясувати, які чинники зовнішнього

порядку впливають на формування стильових характеристик творчості композитора. Наприклад, при виявленні стильових характеристик творчості Й.С.Баха варто ознайомити студентів із характерними проявами стилю бароко у живопису, архітектурі, літературі. Співвіднесення музики з стильовим контекстом творів інших видів мистецтва допомагає майбутнім учителям глибше відчувати стиль музики, усвідомити характерні його особливості, визначити ознаки стилю у творі, що розучується.

Оскільки йдеться про формування у студентів стильової культури виконання музичних творів, пропонуємо також метод ескізно-стильового опрацювання музичних творів як один із способів розширення фактичних знань музичного матеріалу. Стилерозвивальне призначення цього методу полягає у практично-виконавському закріпленні теоретичних знань студентів щодо стильових характеристик творчості композиторів. Крім того, ескізно-стильове опрацювання дозволяє значно розширити палітру безпосереднього ознайомлення студентів із музично-творчими здобутками композиторів.

Метод ескізного розучування музичних творів достатньо повно опрацьовано в теорії і методиці фортепіанного навчання. У методичних роботах наголошується на тому, що частина творів з навчального репертуару учня має бути опрацьована як ознайомлювальний матеріал, що ескізне розучування – одна із специфічних форм розвитку виконавських умінь учнів, що не передбачає виконавського відшліфування [4; 46; 74]. Спираючись на попередні науково-методичні досягнення, ми пропонуємо модифікацію методу ескізного опрацювання навчального матеріалу в річищі стильового розвитку студентів. Зміст ескізно-стильового опрацювання музичного матеріалу полягає в тому, щоб спрямувати увагу студента на узагальнене охоплення стильових характеристик творчості композитора при досягненні образного змісту твору в процесі його програвання, на виявлення ознак художньої форми, характерних для стильового почерку композитора. При ескізно-стильовому ознайомленні з музичним твором студент має узагальнено охопити творчий задум твору та розібратись у засобах художньої виразності,

що відображають стильові особливості творчості композитора, не опікуючись при цьому завданнями досягнення досконалості виконавського відтворення музики. Від студента вимагається переконливо втілити стильові ознаки творчості композитора, але при цьому з огляду на обмеженість часу, відведеного на виконавсько-стильове ознайомлення, не прагнути відтворити їх у фортепіанному виконанні з технічною досконалістю. Відмінність ескізно-стильового опрацювання музики від читання з аркушу полягає не тільки у тривалості роботи, а й у її цільовому призначенні. Якщо при читанні з аркушу перед учнем висувається завдання в цілому охопити музичний твір, то при ескізно-стильовому пізнанні увага зосереджується на достатньо повному охопленні стильових характеристик виконуваного твору і на відтворенні їх у виконавському процесі. Перевага ескізно-стильового опрацювання навчального репертуару полягає у забезпеченні можливості не тільки на слух охопити значну кількість музичних творів того чи іншого композитора, а в тому, щоб надати можливість студенту усвідомити й апробувати виконавські характеристики стилю композитора.

Отже, суттєво скорочуючи тривалість роботи над музичним твором, ескізно-стильове опрацювання уможливорює значне збільшення кількості осягнення музичних творів, які можуть пізнати студенти, спрямовуючи при цьому свою увагу на усвідомлення стильових характеристик творчості композитора. Таким способом у виконавську практику залучається значно більший і різноманітний за складом навчально-педагогічний репертуар, ніж це мало би місце при досконалому відпрацюванні одного з творів навчальної програми, доведення його до рівня скрупульозного відшліфування виконавсько-стильових деталей. Можливість звертатись до більшої кількості творів одного чи різних композиторів, розширення обсягу музично-стильового матеріалу дає можливість оцінити метод ескізно-стильового опрацювання як один із дієвих у розширенні стильової ерудиції майбутніх учителів музичного мистецтва. Обмеження ліміту часу для виконавського опрацювання твору, що спостерігається при ескізному пізнанні, по суті

сприяє пришвидшенню темпів формування стильової культури виконання музики. Ущільнені темпи засвоєння стильової інформації створюють можливості для інтенсивного збагачення студентами новими знаннями і відомостями щодо стильових особливостей творчості композитора, сприяє інтенсифікації навчального процесу.

Необхідною умовою формування стильової культури виконання музичних творів виступає активізація аналітико-оцінювальних чинників стильового опрацювання музичного навчального матеріалу. Стильовий спосіб образного мислення передбачає увагу до оцінювання різних граней музичного явища, слухову реакцію на стильові особливості взаємодії всіх елементів музичної мови. Не пасивне накопичення запасу знань музичного матеріалу, а активна діяльність виявлення характерних стилістичних ознак, установка на осмислене оцінювально-аналітичне пізнання музичних творів має визначати стильову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва. Оцінювальне сприйняття та аналітичне осмислення мають стати характерною ознакою стилевідповідного сприйняття і виконання музичних творів у класі фортепіано.

У цьому зв'язку особливо цінною виступає позиція, згідно якої кожен музичний твір є не якимось уособленим явищем, а часткою естетико-стильової системи в художньому житті певної епохи. Через те усвідомлення виконавцем художньо-виражальних закономірностей різних модифікацій темпу, динаміки, штрихів, тембру, характеру фразування як елементів цілісного виявлення стилю набуває суттєвого значення. Так в систему засобів, що спрямовують процес фортепіанного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, як один із необхідних, входить метод стильового аналізу музичного твору. Ми розглядаємо означений метод як основу спрямування художньо-оцінювальної реакції учителя виконавця на естетичні достоїнства стильових характеристик твору, як фундамент вибору виконавських засобів виразності, що узгоджуються із стильовими особливостями творчості композитора, при створенні інтерпретаційної

концепції твору. Застосування стильового аналізу у процесі фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва ми розглядаємо як дієвий засіб пізнання студентами образного змісту музики в органічній єдності з системно організованими елементами музичної мови твору в їх зумовленості та узгодженості з духовними процесами, що протікають у межах певної культури. Студенти мають усвідомити, що виявлення стильових ознак музичного твору має бути спрямоване на пізнання специфіки художнього мислення композитора, відтвореного у характерних засобах художньої виразності, які в свою чергу, зумовлено спрямованістю світоглядних установок, особливостями духовної культури певної епохи.

Оволодіння технікою стильового аналізу передбачає врахування ряду моментів. Йдеться, зокрема, про актуалізацію загально естетичних поглядів студента, його ерудицію в питаннях культурологічного порядку. До аналізу музичного стилю необхідно підходити, враховуючи естетичні закономірності співвідношення всіх характеристик змісту й форми виконуваного твору. Увагу студентів мають привертати такі питання, як виповненість образного змісту твору загальнолюдськими цінностями, відтворення гуманістичних засад світогляду автора. Важливими орієнтирами стильового аналізу має стати також виявлення характерних ознак впливу історичного контексту на особливості відтворення дійсності в мистецьких образах, специфічну для певної епохи. Загострюємо увагу саме на образних характеристиках стилю не випадково. В ряді робіт сучасних авторів, а також в практиці музичного навчання можна ще зустрітись зі стильовим аналізом, при якому увага учнів зосереджується і насамперед, і насамкінець на стильових характеристиках засобів виразності, на стильових характеристиках форми твору поза їхнім зв'язком із образним змістом. Тому важливо підкреслити, що стильовий аналіз музичного твору, як один із важливих методів формування стильової культури виконання музики, обов'язково передбачає дотримання єдності у розгляді стильових характеристик і змісту, і форми твору.

Реалізація аналітико-оцінювальної спрямованості навчання як необхідна педагогічна умова формування стильової культури виконання музичних творів передбачає широке застосування методу стильових зіставлень. Сутність його полягає у порівнянні музичних явищ різного стильового змісту.

Метод стильових зіставлень ґрунтується на активізації уваги студентів до стильових характеристик музичних явищ у процесі порівняння, при якому відмінності окремих творів, творчості композитора в цілому, цілісного стильового напрямку, течії тощо, виступають особливо яскраво.

Порівняння в навчанні – достатньо розповсюджений дидактичний прийом, що передбачає актуалізацію мисленневих операцій, завдяки яким встановлюють риси подібності і відмінності між певними предметами і явищами. Порівняння уможливорює спрямування уваги на ті ознаки, які досить далекі від безпосереднього сприйняття [51]. У процесі формування виконавсько-стильової культури студентів продуктивним є зіставлення стильових ознак, до якого залучає викладач, але особливо дієвими виступає метод стильових зіставлень музичних явищ, якщо майбутні вчителі самостійно звертаються до нього, усвідомлюючи потребу глибшого проникнення до виражальної сутності стильової основи музичної творчості. Чим більше вмотивовані студенти до пізнання стильових засад творчості композитора як базової основи для створення художньо виразної інтерпретації музики, тим інтенсивніше і багатогранніше протікає процес порівняння, стильового зіставлення музичних явищ. Отже, розкриття сенсу використання методу стильових зіставлень інтенсифікує перебіг порівняння студентами стильових ознак музичних явищ. Стимулом в даному випадку можуть стати наведення прикладів з виконавської практики видатних митців. Виявлення залежності між виразністю, досягненням ефекту художнього впливу на слухачів і яскравістю відтворення у виконанні стильових ознак стилю композитора, стильового напрямку чи художньої течії наочно демонструє перед студентами переваги застосування методу стильових



зіставлень. Так, наприклад, зіставляючи виконання прелюдій К.Дебюссі відомими піаністами Мауріціо Поліні і В.Гізенкінгом у запису, викладач спрямовує увагу студентів на підкреслення другим таких ознак, як своєрідність тембрового забарвлення звучання при одночасному звучанні крайніх регістрів, що створюють ефект об'ємності у виконанні. Натомість у виконанні В.Гізенкінгом «Затонулого собору» звертає на себе увагу насамперед примхливість ритму, що викликає враження мимолітності, нереальності, розмитості образу в цій своєрідній музично-пейзажній замальовці.

Стильові зіставлення відкривають шлях до узагальнення в свідомості студентів стильових характеристик творчості тих чи інших композиторів. Порівняння уможлиблюють встановлення певних зв'язків між художніми стилями як явищами, дозволяють співвідносити між собою спільні, узагальнені поняття, знаходити між ними зв'язки при стильовому опрацюванні виконавського матеріалу.

Застосування методу стильових зіставлень потребує дотримання ряду вимог. Серед них ми виокремлюємо необхідність впливу на різні сторони сприйняття студентів – і на раціональні, і на емоційні чинники. Процес стильового зіставлення має відбуватися в атмосфері активізації сприйняття, після безпосереднього прослуховування. Ми не виключаємо можливість зіставлень творів на основі відновлення їх у слуховій пам'яті, на основі уявлення. Проте, реальне звучання справляє значно інтенсивніший емоційний вплив. Стильові зіставлення тому досягають більшого ефекту при роботі з безпосередньо прослуханими творами. Активність сприйняття твору, що звучить в даний момент, дозволяє студентам не тільки раціонально сприйняти, а й пережити емоційну глибину образів у багатстві їх стильових нюансів. Отже, однією з необхідних вимог забезпечення продуктивності стильових зіставлень є вимога забезпечення стилепорівняльного процесу емоційно активними чинниками. Стильові зіставлення мають відбуватись на ґрунті емоційно виповненого сприйняття музики.

Суттєвого значення ми надаємо також виявленню тих ознак музичного явища, на які має звертатись увага студентів в першу чергу. Стильові зіставлення «взагалі», поза конкретизацією об'єкту уваги, є неефективними, такими, що не сприяють реалізації розвивального потенціалу порівняльних методів. Завдання стильового зіставлення без конкретизації об'єктів порівняння в системі формування виконавсько-стильової культури майбутніх учителів музичного мистецтва вважаємо недоцільними. Через те у процесі дослідження було виокремлено такі стильові ознаки, на які в першу чергу має звертатись увага студентів. Це, насамперед, змістова характеристика образності, притаманної тому чи іншому композитору і відтворена в конкретному об'єкті стильового зіставлення. Так, наприклад, студенти мають бути свідомі того, що характер образності музики віденських класиків і творчості Й.Баха при всій їх гуманістичній спрямованості суттєво відрізняється. Майбутні вчителі музичного мистецтва мають “ вловити ”, відчутти й усвідомити глибину й життєстверджувальний пафос, природність і простоту, людяність і оптимізм образів Й.Гайдна, В.Моцарта, Л.Бетховена, зіставляючи їх із музикою Й.Баха, яку також сповнено людяності, оптимізму, уславлення життя як найвищої цінності, але вже в образах, сповнених величі та глобально-філософських узагальнень. Важливо також, щоб виявляючи спільні засоби виразності, студенти звернули увагу на невимушеність музичного висловлювання, образно-емоційне різноманіття, навіть риси фантазійності в творчості віденських класиків на відміну від цілком певної, чіткої, суворо послідовної поліфонічності музики Й.Баха.

Важливого значення при стильових зіставленнях слід надавати порівнянню виражальних засобів виразності, характерних для того чи іншого стилю. В полі зору при стильовому зіставленні мають бути композиційна драматургія, мелодика, ладо-гармонічна сфера, специфіка динамічних, тембрових, фактурних зіставлень, характерні для того чи іншого стилю, тобто цілком визначені, конкретні об'єкти уваги.

В педагогічному процесі важливо також зважати на те, що застосування методу стильових зіставлень характеризується певною послідовністю впровадження, а саме – від віддалених зіставлень, де відмінності виявляються значно легше, до зіставлення близьких за стильовими ознаками музичних явищ. Наприклад, попередньо згадуване завдання на зіставлення творчості Й.Баха і віденських класиків відрізняється можливістю отримання простіших рішень, ніж завдання на зіставлення стильових ознак творчості Й.Гайдна, В.Моцарта, Л.Бетховена – композиторів, чия творчість складає школу віденських класиків. Зокрема, студенти мають усвідомити, що при безперечній спільності стильових ознак, музика Й. Гайдна відрізняється від музики В.Моцарта порівняно меншою вишуканістю, романтичністю, індивідуальністю. В свою чергу, музику Л.Бетховена характеризує більший драматизм, титанічний розмах, емоційна напруженість, ніж в його попередників, хоча стильова спільність і наслідуваність безперечні.

Підкреслимо важливість застосування ще одного орієнтиру зіставлення - контрастність чи схожість стильових вимірів творчості композиторів. Чим контрастніші зіставлення, тим простішими виявляються завдання для студентів. Чим більше схожими є стильові ознаки, тим виявлення стильових особливостей є для студентів складнішим. Наприклад, завдання на виокремлення стильової специфіки творчості, скажімо, С.Прокоф'єва і К.Дебюссі викликає значно менше труднощів у студентів, ніж виявлення відмінностей у творчості композиторів-романтиків Ф.Шопена, Ф.Мендельсона, Р.Шумана.

Дієвість методу стильових зіставлень зумовлено самою природою художньої творчості, установкою на діалогічність, виявлення відтінків основної творчої ідеї, знаходження нового в процесі порівняльних дій. Загалом, метод стильових зіставлень надає необмежених можливостей для усвідомлення студентами стильових особливостей музичної творчості.

Для реалізації умови важливого значення набуває також аргументація отриманих в результаті оцінювально-аналітичного опрацювання музичного

матеріалу висновків. Майбутня педагогічна діяльність потребує від студентів оволодіння здатністю доказового підтвердження своїх думок. Вчитель має вміти не тільки довести до свідомості учнів результат осмислення стильових характеристик музичної творчості, а й розкрити характер міркувань, певним чином аргументувати їх, довести слушність. Важливим є не тільки виявлення подібності і відмінностей стильових характеристик музичних явищ, а й відповідні пояснення.

Аргументація виступає важливим складником аналітично-стильового пізнання, спрямовуючи цей процес на пошук підстав для тих чи інших висновків. Оволодіння процедурами аргументації активізує чинники усвідомленого підходу до аналітичного осмислення стильових характеристик, сприяє розвитку здатності студентів до оцінювальних дій. Так, питання типу: « Чому композитор оперує саме цими засобами виразності в творі?», « Чому в цьому творі треба неодмінно взяти до уваги особливості розвитку мелодичної лінії?», « Чому в інтерпретації мають переважати ті чи інші динамічні нюанси?» спрямовують аналітичну думку студента, орієнтують оцінювальні процеси на виявлення бездоганних, художньо-виважених рішень. Спонування студентів до аргументації сприяє надійності висновків щодо аналітичного осмислення стильових особливостей творчості композиторів.

Роль аргументації підвищується з огляду на потреби майбутньої музично-педагогічної діяльності студентів. Доказовий вибір найефективніших аналітико-оцінювальних рішень допомагає студентам знаходити переконливі для школярів аргументи, сприяє розвитку комунікативної культури майбутніх педагогів. Здатність до діалогового мислення, до співпраці в галузі художньої діяльності вимагає від учителя умінь аргументованого пояснення дій. Взаємодія учителя з учнями в процесі сприймання, аналізу й оцінювання тих чи інших достоїнств музичного стилю неможлива в умовах безапеляційного, авторитарного нівелювання самостійної думки учнів. Аргументація висновків сприяє встановленню контакту, розвитку в учнів здатності вдумливо ставитись до пояснень вчителя, не сліпо підкорятись оцінювальним

настановам, а внутрішньо поділяти художні оцінки, виражено ставитись до естетичних ідеалів в галузі музичного мистецтва. Ведення дискусій, музично-критичних обговорень щодо питань стильових особливостей музичної творчості неможливе без оволодіння вчителем мистецтвом художньо-оцінювальної аргументації.

Забезпечення свободи індивідуально-творчого самовиявлення при дотриманні стильових засад творчості композитора виступає педагогічною умовою, дотримання якої має сприяти досягненню майбутніми вчителями музичного мистецтва високого рівня сформованості стильової культури виконання музичних творів. Означена умова відіграє домінуючу роль в системі педагогічних засобів, оскільки завдяки їй здійснюється вплив на центральний, провідний компонент виконавсько-стильової культури - ініціативно-відтворювальний, що передбачає здатність учителя-виконавця до якнайповнішої передачі стильової сутності авторського змісту твору при одночасному вираженні власного ставлення до музики, до виявлення творчого підходу в інтерпретаційному тлумаченні образів. Складність інтерпретаційного процесу у стильових вимірах якраз і полягає в тому, щоб втримати баланс між відтворенням стильового почерку композитора, збереженням авторського задуму і водночас виявленням творчої ініціативи виконавця. Студенти мають усвідомити, що художнє виконання – це завжди творчість. Саме від виконавця залежить, наскільки одухотвореним стане музичний твір, саме індивідуальність виконавця підносить інтерпретацію до творчого рівня. Відомо, що найретельніші вказівки, ремарки в нотному тексті є відносними, вони мають “ожити” завдяки творчому натхненню виконавця. Варіантна множинність інтерпретації спричиняє можливість і потребу творчого самовираження виконавця. Через те і сам процес роботи студентів над інтерпретацією, над виявленням у виконанні стильових особливостей творчості композитора має бути творчим. Зауважимо, що творчість виконавця тісно пов'язано як із розкриттям художніх характеристик твору, так і з реалізацією індивідуальних якостей виконавця. Отже, перед студентами

постає досить суперечливе завдання. З одного боку, важливо якомога точно передати задум автора у всьому багатстві барв його стильового письма. З іншого – виразність інтерпретації передбачає вираження власних емоцій і почуттів, викликаних музикою. Відтворення задуму композитора, стильових особливостей художнього образу має відбуватись через призму індивідуальності студента-виконавця. При цьому творчі наміри студента-виконавця мають вступати в діалог із авторським задумом, привносячи в звучання нові барви, нюанси почуттів.

Вище говорилось про те, що формування стильової культури виконавця передбачає різностороннє пізнання ним стильових особливостей творчості композитора, що студент має оволодіти стильовою палітрою авторських засобів виразності. А в цій частині роботи розглянемо питання щодо того, як спонукати студента до виконавської творчості, як вивільнити виконавсько-творчу енергію майбутніх учителів музичного мистецтва, як стимулювати їх до творчого самовираження у процесі створення інтерпретації музики, не ігноруючи при цьому відповідність трактовки стильовим засадам автора твору. Забезпечення свободи стилетворчого самовиявлення студентів в інтерпретації музичних творів передбачає застосування спеціальних методів і прийомів, спрямованих і на активізацію творчих підходів до виконання музики та на виявлення індивідуальності студента, і одночасно на чітке дотримання стильових вимірів авторських задумів.

З-поміж інших, виокремлюємо метод варіантно-стильового опрацювання музичного твору, що передбачає ознайомлення студентів з різними інтерпретаціями музичного твору, усвідомлення на цій основі ролі індивідуальності виконавця у тлумаченні авторського тексту. Ознайомлення студентів з різними інтерпретаціями музичного твору насамперед переслідує мету - надати студентам можливість переконатись на практиці у можливості існування різних і водночас стилістично виправданих підходів до інтерпретації того самого музичного твору. В свою чергу, усвідомлення можливості варіантної трактовки музичних творів має стати своєрідним

опосередкованим стимулом до активізації у студента бажання самому створити оригінальний, відмінний від інших варіант трактовки. Порівняння різних інтерпретацій має спонукати студентів до виконавської творчості, до виявлення ініціативи у тому чи іншому спрямуванні виконавського прочитання музики. Крім того, слухання того самого твору у різних трактовках відкриває перед студентами не пізнані раніше художні деталі, відтінки образного змісту, застосовані тим чи іншим інтерпретатором засоби виконавської виразності, не помічені студентом раніше стильові ознаки музики композитора.

Порівняння виконавських трактовок того самого музичного твору має відбуватись в атмосфері зосередженого слухання, звертання уваги на попередньо сплановані об'єкти, якими виступають певні художньо-стильові характеристики виконання. Досліджуючи це питання, ми дійшли висновку, що слухацька увага студентів при порівняльному аналізі виконавських інтерпретацій має зосереджуватись насамперед на характері створюваного інтерпретатором образу, відповідності його стильовим установкам композитора і способам їх виконавського відтворення. Так, порівнюючи виконання Бетховенських сонат відомими піаністами Т.Ніколаєвою і Р.Керером, увагу студента варто привернути на певну відмінність образного звучання у цих майстрів художньо-творчої інтерпретації. Якщо у Р.Керера вражає монументальність звучання, яскраве підкреслення величі людського духу в образному тлумаченні музичного тексту Бетховенських сонат, що досягається, зокрема, широтою динамічної палітри, то при слуханні музики у виконанні Т.Ніколаєвої увагу привертає насамперед контрастність образів, що допомагає піаністці особливо яскраво відтворити особливу ліричність виконання побічних партій.

Стимулювання до свободи творчого самовираження достатньо ефективно відбувається на основі залучення студентів до варіантної інтерпретації розучуваного мистецького твору. Перед студентом висувається завдання – зімпровізувати різні виконавські трактовки музичного твору.

Виконанню завдання сприяє забезпечення творчої свободи дій студента. Викладач не повинен обмежувати творчу фантазію студента, всіляко заохочуючи його до виявлення здатності по-різному виконати фортепіанний твір, підкреслити ті чи інші художні деталі, відтворити певні стильові характеристики творчості композитора.

Необхідно враховувати при цьому, що творче вирішення проблеми передбачає впевненість виконавця в своїх силах. Важливо, щоб фантазія студента-виконавця в момент варіантного тлумачення не була скутою. Необхідно підтримувати впевненість студента в своїх можливостях, в здатності до творчості. Критика при виконанні завдань на створення різних варіантів інтерпретації музичного твору має повністю виключатись.

Застосування завдання на створення варіантів виконавського тлумачення того самого твору має враховувати індивідуальність студента. Одні сприймають завдання на варіантне відтворення стильових ознак розучуваного твору як цілком посилене для своїх піаністично-творчих можливостей, інші - потребують психологічної підтримки з боку викладача. Увага до індивідуальних проявів студентів співвідноситься з усвідомленням типів вищої нервової діяльності, основ індивідуально-психологічного розвитку, що в свою чергу, акцентує необхідність дослідження діалектики індивідуального і типологічного в процесі творчого розвитку особистості. Стильові аспекти тут також задіяні, оскільки педагогічна практика стикається з прикладами як співпадіння індивідуально-типологічних характеристик студентів з стильовими вимірами виконуваної ними музики, так і напроти, з відчуттям дисонансу між стильовими уподобаннями і можливостями студентів зі стильовими характеристиками виконуваної ними музики.

З метою вивільнення творчої фантазії студента, усунення можливої психологічної скутості, рекомендуємо застосування прийому попереднього моделювання інтерпретації, обговорення тих чи інших можливих деталей виконання. Проектування варіантів виконавської інтерпретації передбачає усвідомлення студентом закономірностей використання різних модифікацій



таких засобів виразності, як темп, динаміка, штрихи, темброве забарвлення звучання, характер фразування. Важливо передбачити, що всі ці елементи мають реалізуватись в контексті певного стилю, оскільки розуміння й відтворення стилю композитора в інтерпретації музики – одна з найважливіших і найнеобхідніших складових музично-виконавської майстерності.

Активізація вільного самовиявлення творчих намірів студентів в процесі інтерпретації музики не сумісна із наслідуванням тих чи інших рис індивідуального стилю відомих виконавців. Звичайно, було би невірним заперечувати роль традицій виконання творів того чи іншого композитора у формування стильової культури студентів. Проте, необхідно зважати на той факт, що виконавські традиції мають досить умовний характер, тому їх вплив на спрямованість інтерпретації в навчальному процесі має бути усвідомленим. Студенти мають розуміти, що сліпе копіювання виконавських традицій має поступитись місцем виваженому вивченню можливостей виконавського спрямування твору і вже на цій основі необхідно створювати нові варіанти трактовки. Виконавські традиції не можуть бути застиглими, незмінними. Своєрідність таланту виконавця породжує відмінності у трактуванні твору.

Піклуючись про свободу творчого самовиявлення студента, стимулюючи його до творчого самовиявлення в процесі інтерпретації музики, необхідно надати студенту можливість ознайомлення із різними традиціями виконання музичних творів певного автора. Бездумне наслідування авторитетів – шлях до творчої безвиході. Лише на основі глибокого проникнення у результати стильового осмислення різними виконавцями художньо-змістових основ творчості композитора можна спонукати студентів до виявлення власних творчих намірів у виконанні музики. Так, прагнучи “розбудити” творчу енергію студента при виконанні прелюдій С.Рахманінова, ефективним засобом може стати порівняння індивідуально-творчих виконавських відкриттів таких відомих піаністів, як В.Горовіц, С. Софроніцький і сам композитор – С.Рахманінов. Підкреслюючи

академічність індивідуального виконавського стилю В.Софроніцького, його відмінність від інших, викладач звертає увагу на особливу значущість тембральної виразності, виражальний зміст широко застосовуваного піаністом темпо «рубато». У виконанні С.Рахманінова звертає на себе увагу «концертність» піднесення музики як психологічного феномену, а інтерпретаційна манера В.Горовіца вражає тяжінням до романтизму, до втілення краси ліричної сповіді. Належність до різних виконавських генерацій не зменшує естетичного враження від авторського творіння, навпаки, кожен з виконавців розкриває високу художність музики великого композитора, захоплює слухачів щирістю вираження почуттів, досконалістю їх музичного відтворення.

На таких і подібних прикладах зіставлення індивідуальних виконавських стилів у студентів формується здатність не тільки до усвідомлення можливостей і необхідності творчої свободи виконавця, а й стимулюється мотивація до вільного творчого самовиявлення в процесі виконавства. Твір, написаний навіть у далекі часи, в інтерпретації студента-виконавця має звучати не як невиразний відгомін минулих епох, а як потужний стимул для творчості, для самовираження, для впливу на слухацьку аудиторію.

Завдання на створення різних інтерпретацій розучуваного твору має застосовуватись вже з першого курсу, оскільки вироблення певного стилю виконавсько-творчої діяльності, його індивідуально-неповторних характеристик потребує тривалого часу.

*Розширення практики художньо-виконавського спілкування з учнівською слухацькою аудиторією на стильовій основі спрямовано на оволодіння студентами професійно-педагогічними вміннями розвитку музично-стильових уявлень учнів.*

Проблема спрямування студентів музично-педагогічних закладів освіти на вчительський фах не нова. Ми звертаємось до неї в зв'язку з пошуком шляхів формування виконавсько-стильової культури майбутнього вчителя,

виконання професійних функцій якого прямо і безпосередньо передбачає розвиток стильового слуху школярів, формування у них інтересу до мистецтва шляхом активізації стилезорієнтованого сприймання музики.

Підготовка студентів до формування слухацької культури учнів на основі стильового підходу висуває ряд завдань, які умовно можна поділити на три групи:

- ознайомлення студентів з різноманітним у стильовому відношенні репертуаром для слухання школярів;
- усвідомлення можливостей музично-стильового сприймання учнів різних вікових груп;
- виконавське оволодіння специфікою виконання дитячої музики різних стильових напрямів.

Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до організації слухання музики школярами передбачає широке їх ознайомлення з дитячим репертуаром на стильовій основі. Йдеться про спрямування уваги студентів на стильові особливості музичних творів, які застосовують в роботі зі школярами. Розширене вивчення матеріалів шкільної програми зі слухання музики не тільки збагачує стильовий досвід, а й сприяє виробленню настанови майбутніх учителів на стилезорієнтоване освоєння виконавського репертуару.

Сучасна музична освіта школярів передбачає залучення учнівської молоді до осягнення музичного мистецтва у всьому розмаїтті стильових напрямів. Розширення музичного кругозору школярів, формування потреби у спілкуванні з мистецтвом різних епох, різних національних традицій потребує від учителя володіння мистецтвом вивіреного у стильовому відношенні виконання музичних творів. Особливого значення при цьому набуває оволодіння специфікою стильового виконання репертуару, розрахованого на сприйняття юних слухачів. Стильовий підхід до вибору й інтерпретації творів для організації музично-виховного процесу в школі – одна з важливих проблем професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Вирішення означеної проблеми передбачає забезпечення взаємодії психолого-педагогічних знань і стильового виконавського досвіду студентів, Саме такий підхід становить основу відбору педагогічного репертуару, який мають засвоїти студенти у процесі фортепіанного навчання. Майбутні вчителі повинні бути свідомі основних характеристик музичного сприймання школярів різних вікових груп.

Виходячи з уявлень студентів щодо психологічних характеристик музично-стильового сприймання музики, важливо спонукати студентів до самостійного відбору репертуару для слухання школярами на стильовій основі.

Стильовий ракурс відбору репертуару передбачає застосування методу упорядкування навчально-виконавського репертуару студентів на основі проведення стильових паралелей між творами композитора для дорослих і дітей. Вибір навчального репертуару традиційно орієнтується на потреби розвитку музично-виконавських умінь студентів в широкому стильовому контексті. Проведення стильових паралелей з дитячим репертуаром переслідує мету як збагачення стильового виконавського досвіду студентів, так і освоєння ними мистецтва стилеспрямованого виконання музики для дітей. Прикладами подібного вибору навчального репертуару в класі фортепіано може бути розучування творів В. Косенка «Дві поеми-легенди» паралельно з творами з фортепіанного циклу «24 дитячі п'єси» - «За метеликом», «Дощик», «На узліссі», «Ранком у садочку». Використання методу стильових паралелей передбачає зосередження уваги студентів на властивому для композитора тяжінню до імпресіонізму, до відтворення внутрішнього емоційного стану людини, свіжості почуття, а також до програмності, музично-пейзажних замальовок. Натомість при опануванні стильових особливостей творчості М.Скорика, тих, наприклад, що характеризуються тенденцією узгодження елементів українського фольклору з джазовою стилістикою, - з фортепіанного доробку композитора у навчальний репертуар студента вибираються як складні твори, п'єси

віртуозного характеру, так і п'єси «З дитячого альбому». Таким чином, паралельне стильове опрацювання складних фортепіанних творів і музики, зорієнтованої на дитяче сприймання і виконання сприяє формуванню у студентів здатності до стилістично опосередкованого відбору музичних творів для організації слухання музики в школі.

Серед методів і прийомів стильового опрацювання репертуару, зорієнтованого на дитяче сприймання і виконання, ефективним є створення «стильових колекцій». Студентам пропонується скласти програму просвітницького концерту для учнівської молоді таким чином, щоб стильові ознаки творчості композиторів рельєфно сприймалися юними слухачами. З психології музичного сприймання відомо, що різниця в ознаках музичних явищ особливо яскраво виступає тоді, коли ці явища мають певну спільність. В даному випадку як спільну ознаку вибираємо жанр музичних творів, в цьому випадку стильові характеристики творчості композиторів можуть бути сприйняті більш рельєфно. Наприклад, зіставлення різних стильових ознак, відтворених в низці творів, спільних за жанром або програмною тематичністю, дозволяють учителю-виконавцю зосередити увагу слухачів на відмінностях стильових характеристик творчості різних композиторів. Так, створення для концертно-просвітницького заходу стильової колекції прелюдій на тему: «Прелюдія в різному стильовому вбранні», куди входять твори С.Рахманінова, О.Скрябіна, М.Скорика, А.Шнітке, В.Сильвестрова, сприяє зосередженню уваги слухачів на специфічних стильових ознаках композиторської творчості. Тематикою стильової колекції можуть стати такі, як «Музичні портрети дітей», куди можна ввести твори Д.Кабалевського, Г.Свиридова, М.Сильванського, Б.Фільц та ін.; «Природа в музиці», що складається з музичних п'єс В.Кирейка, В.Косенка, Р.Шумана, П.Чайковського тощо.

Загалом професійно-зорієнтована стильова підготовка майбутніх вчителів музичного мистецтва стане ефективною, якщо опанування студентами різних музичних стилів у виконавстві відбуватиметься з врахуванням потреб і можливостей слухацького їх засвоєння школярами.

Важливо при цьому, щоб виконавсько-стильовий досвід студентів був усвідомлений з позицій вимог до оптимальної організації слухацької діяльності учнів, щоб методичний ракурс опанування стильовою культурою виконання музики мав місце на фортепіанних заняттях.

Вибір репертуару для музично-стильового розвитку учнів має йти пліч-о-пліч із оволодінням студентами виконавськими прийомами рельєфного відтворення стильових ознак композиторської творчості у виконанні. Йдеться про художньо виправдане підкреслення стильових ознак композиторської творчості при виконанні окремого твору. Майбутній учитель має не тільки виявити характерні особливості стильового письма композитора, а й оволодіти мистецтвом рельєфної їх подачі у виконанні перед аудиторією юних слухачів. Так, вводячи до концертної програми мініатюри В.Барвінського «Простенька мелодія», «Народний танець», «Естрадна п'єса», «Лірник», «Жартівлива п'єса» тощо з дитячих збірок, студент має навчитись обережно і тактовно, не руйнуючи художнього задуму і не спотворюючи музичний образ, рельєфно підкреслити звучання мелодичних ліній, сповнених тональних і ритмових змін, характерних для українського фольклору. Освоюючи ж художньо-педагогічну інтерпретацію стильової манери Я.Степового при виконанні творів, написаних для дітей, студенти мають насамперед підкреслити у виконанні властиві композитору романтичність і ліризм образів.

Підводячи підсумки сказаному, зауважимо, що розширення практики художньо-виконавського спілкування з учнівською слухацькою аудиторією має на меті формування позитивного і творчо-зацікавленого ставлення студентів до музичного стилю як предмету засвоєння його школярами у слухацькій діяльності.

Спонування студентів до самооцінювання результатів розвитку стильової культури виконання музичних творів також виступає в нашому дослідженні однією з необхідних умов її формування. Співвіднесення виконавських дій з їх відповідністю стильовим особливостям музичного твору є важливою складовою формування у студентів стильової культури виконання

музики. Здатність до самооцінки, володіння основами самоконтролю становить важливу складову сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва стилістично зорієнтованої інтерпретаційної діяльності.

Рефлексія – одна з фундаментальних категорій психологічного знання щодо процесу самосвідомості. Згідно Л.Виготського, рефлексія становить серцевину людської свідомості [14, С. 123-130]. Такі дослідники, як І.Костакова, Ю.Кулюткін, І.Муштавинська вважають рефлексію надактивним чинником творчості [28; 32].

Музично-стильова рефлексія виступає процесом самопізнання учителем-виконавцем характеристик музичної інтерпретації, спрямованим на аналіз, оцінювання і, в разі необхідності, коректування власної виконавської діяльності, співвіднесення її зі стильовими вимірами, а також на визначення характеру її сприйняття учнями, їх реакції на стильові характеристики музичного звучання.

Рефлексія сприяє виходу студента-виконавця за межі наслідування в інтерпретації музики, за межі сліпого копіювання стильових засад відтворення музики в інтерпретації інших виконавців, за межі механічного повторення усталених традицій того чи іншого індивідуального виконавського стилю.

У формуванні виконавсько-стильової культури майбутніх учителів рефлексія відіграє визначальну роль, орієнтуючи їх і на самооцінювання достоїнств і вад виконання, і на самоаналіз власної педагогічної діяльності з формування стильових уявлень учнів. Завдяки рефлексії учитель отримує можливість виявити недоліки художнього контакту з юними слухачами, скоректувати процес взаємодії з учнями на ґрунті пізнання стильових особливостей мистецтва.

Методи формування здатності майбутніх учителів музики до рефлексивного осягнення рівня сформованості власної виконавсько-стильової культури передбачають активізацію потреби до самоаналізу, залучення до порівняльних дій в галузі виконавства і музичної педагогіки, спонукання до

усвідомлення чинників саморозвитку. Розвитку професійно-виконавської і професійно-педагогічної самосвідомості студентів в галузі стилетворення активно мають сприяти спеціально розроблені методи і прийоми.

Зокрема, ефективним в цьому напрямку є виконання завдань-відповідей, підготовка і написання дослідницьких есе тощо. Прикладами можуть слугувати завдання типу: «Складіть портрет улюбленого виконавця»; або питання на зразок: «Для чого вчителю музики потрібно розвивати виконавсько-стильову культуру?», «Чи сприяє пізнання стильових особливостей творчості композитора досягненню художності виконання музичного твору?», «Яку роль відіграє пізнання стильових характеристик музики у музично-виховному процесі?», «На які стильові особливості слід звернути в першу чергу увагу при виконанні творів Вашого улюбленого композитора?», «Які вади стильового пізнання Ви відчуваєте у Вашому музично-виконавському розвитку?» тощо. Сенс залучення студентів до відповідей на означені питання полягає у актуалізації мотивації до розвитку виконавсько-стильової культури, у сприянні професійному самоусвідомленню майбутніх учителів, в активізації прагнення до самовдосконалення.

Дієвою формою залучення студентів до самооцінювання виступає актуалізація найближчих студенту особистісно-професійних проблем. Опора на особистісний досвід стає важливим психологічним чинником усвідомлення переваг і недоліків власної діяльності в галузі музично-стильового розвитку учнів.

Підсилення емоційних переживань, що відбувається на основі актуалізації особистісного досвіду, наповнює рефлексивні висновки живим почуттям і тому процес самооцінювання стає ефективнішим.

Прийомами, що емоційно збагачують рефлексивне осягнення стильових вимірів виконавського мистецтва студента, можуть стати, наприклад, вибір з-поміж інших найдосконалішого, на думку студента, виконання певного музичного твору; написання есе «Мій улюблений педагог»; характеристика



виконавських якостей піаніста, який, на думку студента, найвиразніше втілює стильові ознаки творчості того чи іншого композитора в інтерпретації тощо.

Спонуканням до рефлексивного сприйняття професійної музично-виконавської діяльності активно сприяє застосування *методів і прийомів перегляду і аналітичного осмислення інтерв'ю з відомими виконавцями*. Прагнення проаналізувати, зрозуміти причини виконавського успіху видатних виконавців, «заглибитись» у їхні думки і почуття, спробувати знайти подібне в собі і вже на цій основі відшукувати шляхи виконавського удосконалення має характеризувати навчальну діяльність студента.

Наведемо приклад подібної роботи. Використовуючи можливості Internet, студент звертається до інтерв'ю з Денисом Мацуєвим, відомим піаністом сучасності. Увагу майбутнього педагога-виконавця привертають слова талановитого музиканта про те, що перед артистом постає нелегке завдання – передати через інтерпретацію почуття, які вклав композитор у твір багато років тому, що це накладає на виконавця велику відповідальність. Далі викладачу варто звернути увагу студента на слова Д. Мацуєва: “Для мене грати сонату Шуберта ... - це ділитись особистим почуттям, як із близькою людиною”. Важливо також ознайомити студента зі ставленням талановитого піаніста до реакції публіки: “Під час виступу відчуваю зал з перших секунд. Управляти слухачами – це мистецтво. Це стан, який вводить в транс. В такі моменти відчуваєш, наскільки встановлено контакт з публікою ” [23]. Співвідносячи ці слова з самоаналізом власної виконавської діяльності, студент отримує можливість усвідомити свої досягнення і вади стильового відтворення музики, рефлексивно осягнути педагогічні підходи до виконання музики в дитячій аудиторії.

В активізації рефлексії студентів щодо сформованості власної виконавсько-стильової культури серйозного значення слід надавати проведенню проблемних бесід, дискусій. Вибір теми при цьому має бути таким, щоб у студента вільно чи невільно виникла потреба звернутись до власного виконавсько-стильового розвитку, до самоаналізу.

Прикладом таких тем дискусій можуть стати такі, як: «Стильові засади творчості В.Сильвестрова та їх втілення у виконанні музичних творів для дітей», «Стильові відмінності у виконанні сонат Й.Гайдна, В.Моцарта, Л.Бетховена» тощо. Участь в обговоренні активізує дії самооцінювання, дозволяє майбутньому вчителю побачити себе, свої риси і виконавські характеристики очима інших.

Характер колективного обговорення допомагає студенту визначитись у складному переплетінні різних думок, сприяє досягненню об'єктивності самооцінки, а ряді випадків – допомагає уникнути зайвої самокритики.

При застосуванні дискусій, обговорень стильових вимірів виконання шлях самопізнання радикально змінюється – замість механічного заучування необхідних правил студенти починають орієнтуватись на можливості творчого підходу, на значення самостійного пошуку у вирішенні складних ситуацій, вирішення яких поки що не має однозначних рішень.

Колективний дослідницький пошук дозволяє майбутньому вчителю визначити вимоги до власного виконавсько-стильового удосконалення, адекватно оцінити свої професійні можливості, визначитись у подальшому творчому саморозвитку.

Рефлексивна оцінка сформованості власної виконавсько-стильової культури може бути суттєво активізована на основі порівняння результатів стилевідповідної діяльності досвідченого вчителя і власних спроб в процесі педагогічної практики. Студент при цьому отримує можливість звернути увагу на переваги і недоліки власних дій, власної здатності до стилевідповідного виконання музичних творів, на власні можливості встановлення художнього контакту з дітьми. Зіставлення власних дій і дій досвідченого вчителя активізує готовність студента проникати у саму суть виконавської діяльності, оцінити її стильові параметри, намітити шляхи професійного самовдосконалення. Спостереження і аналіз живої роботи учителя-майстра надає студенту потужний емоційний заряд, що збагачує його рефлексивне ставлення до власних стильових зусиль у виконавському відтворенні музики.

При організації спостереження важливо попередньо зорієнтувати увагу студента на такі моменти, як відтворення стильових особливостей творчості композитора у процесі виконання музики вчителем-майстром; як характер слухацької реакції дітей на виконавську діяльність вчителя; як специфіка особистісно-творчого спілкування учителя з дітьми в процесі музично-педагогічної діяльності. При цьому важливо зацентувати увагу перш за все на духовно-творчих аспектах взаємодії учителя з учнями.

Важливого значення у активізації здатності студентів до самооцінки слід надавати також залученню їх до моделювання ситуацій практичної роботи з юними слухачами на стильовій основі.

Важливо спонукати студентів до створення різних варіантів педагогічно успішного спілкування з учнями в процесі виконавської діяльності студента-практиканта, до вибору кращого з них, до визначення ролі стильової орієнтації юних слухачів у налагодженні особистісно-творчого рівня взаємодії між ними і вчителем-виконавцем.

Загалом, спонукання студентів до самооцінювання результатів розвитку стильової культури виконання музичних творів сприяє усвідомленню студентами важливості стильових підходів у інтерпретації музики, необхідності власного розвитку у здатності вибудувувати інтерпретацію відповідно до стильової специфіки творчості того чи іншого композитора, потреби і можливості в оволодінні мистецтвом досягати особистісно-художнього контакту з дітьми у процесі виконавської демонстрації музичних творів. Ми переконані, що майбутні вчителі, опановуючи стильовими вимірами музично-виконавської діяльності, мають повною мірою оволодіти рефлексією, що допоможе їм у майбутній професійній діяльності.

## Висновки до другого розділу

1.В результаті дослідження визначено, що основою розв'язання проблеми формування стильової культури виконання музичних творів має стати орієнтація на особистісний, діяльнісний, компетентнісний, герменевтичний та інтеграційний підходи. Особистісний підхід орієнтує на актуалізацію суб'єктивно-типологічних особливостей студента, що становлять основу їх індивідуальної виконавської майстерності у стильовому тлумаченні композиторської творчості. Особистісний підхід має стати опорою у спрямуванні виконавської підготовки на забезпечення свободи вибору, права на вільний саморозвиток і виконавсько-стильову самореалізацію майбутніх учителів музичного мистецтва. Впровадження діялісного підходу має забезпечити таку організацію навчання, при якій студенти освоюють стильові виміри виконавського мистецтва з позицій активних суб'єктів. Компетентнісний підхід становить основу збагачення стильової ерудиції студентів, розширення їх обізнаності у стильових напрямках розвитку музичної культури учнівської молоді у майбутній педагогічній діяльності. Опору на герменевтичний підхід зумовлено художньо-сміисловою багатозначністю стилістики музичного матеріалу, можливістю варіантної інтерпретації твору, його впровадження має сприяти визначенню стильових засад аналітичного розбору музичних творів, усвідомленню студентами їх художньої цінності. Інтегративний підхід виступає основою забезпечення цілісності процесу формування у майбутніх учителів музичного мистецтва стильової культури виконання музичних творів, зокрема, досягненню єдності між теоретичною ерудицією і практичним втіленням знань щодо стильових вимірів музичного мистецтва у виконавській та педагогічній діяльності.

2.В результаті дослідження визначено принципи, що відтворюють закономірні зв'язки між фортепіанним навчанням і формуванням виконавсько-стильової культури студентів. Принцип культурологічності означає спрямування навчання на пізнання студентами стильових засад

музичного мистецтва як культурного надбання людства. Принцип мотиваційно-пізнавальної активності передбачає спрямування навчального процесу на активізацію потреби студентів у пізнанні, виконавському відтворенні стильових особливостей мистецтва та впровадженні стильового підходу майбутню музично-виховну діяльність. Принцип емпатійності спрямовано на активізацію здатності студентів до цілісного пізнання внутрішніх імпульсів стильової кристалізації творчих устремлінь композитора, глибокого емоційного переживання тих особливостей світобачення композитора, що знайшли відбиток у стильових закономірностях його творчості. Опора на принцип емпатійності орієнтує процес встановлення художнього контакту з учнями в процесі педагогічної практики студентів на спільне переживання з учнями художньо-образної стилістики музичних творів. Принцип творчості складає основу реалізації творчого потенціалу студента в процесі створення стилістично виправданої інтерпретації музики, активізації здатності до оригінальності, самобутності стилістично виправданої трактовки музики. Принцип комунікативної зорієнтованості зумовлено комунікативною природою виконавського мистецтва, його застосування визначає основу для формування у студентів здатності до передбачення і проєктування реакції слухачів на стильові ознаки музичного твору. Принцип індивідуалізації передбачає актуалізацію суб'єктивно-особистісних підходів до втілення стильових ознак музичної творчості композитора у виконавському процесі. Впровадження означеного принципу стає запорукою відтворення як специфічності стильового мислення автора, так і неповторності індивідуальності виконавця.

3. Формування в майбутніх учителів музичного мистецтва стильової культури виконання музичних творів потребує дотримання певних педагогічних умов. Збагачення стильової ерудиції майбутніх учителів музичного мистецтва як педагогічна умова спрямовується на актуалізацію музично-теоретичних знань студентів в історико-стильовому контексті, широкі ознайомлення студентів з творчістю композиторів різних стилів, з

багатогранністю напрямів стильового розвитку мистецтва, глибоке усвідомлення сутності, змісту і виражальних функцій стилю у музичному мистецтві. Активізація аналітико-оцінювальних чинників стильового опрацювання музичного навчального матеріалу передбачає посилення уваги студентів до виявлення характерних стилістичних ознак музичних образів та критично-усвідомленого оцінювання стильових особливостей музичної мови, сприйняття музичної творчості композитора часткою стильової системи певної епохи. Забезпечення свободи індивідуально-творчого самовиявлення студентів з одночасним дотриманням стильової основи творчості композитора в процесі інтерпретації музичних творів визначено необхідною педагогічною умовою, дотримання якої має сприяти відображенню у виконавському процесі об'єктивного змісту, стильових особливостей художнього образу через призму суб'єктивного переживання студента-виконавця. Розширення практики художньо-виконавського спілкування з учнівською слухацькою аудиторією на стильовій основі висувається в нашому дослідженні як педагогічна умова, яку спрямовано на активізацію у студентів готовності до розвитку музично-стильових уявлень учнів в майбутній професійній діяльності на основі стилевідповідного опрацювання репертуару для слухання школярів та опанування специфіки виконання дитячої музики різних стильових напрямів. Спонування студентів до самооцінювання результатів розвитку стильової культури виконання музичних творів активізує співвіднесення студентами результатів реального звучання музики у власному виконанні зі стильовими намірами її інтерпретації. Важливого значення набуває самооцінювання також у формуванні педагогічної складової стильової культури виконання музичних творів у майбутніх учителів музичного мистецтва.

4.Результативність впровадження визначених педагогічних умов зумовлено застосуванням відповідних методів і прийомів формування у студентів стильової культури виконання музики. Метод ескізно-стильового опрацювання музичних творів передбачає надання можливості студенту не

лише ознайомитись зі значною кількістю музичних творів на слух, а й апробувати у виконавському процесі ознаки стильового письма композитора. Метод стильового аналізу виступає дієвим засобом усвідомлення єдності стильової спрямованості художньо-образного змісту в єдності зі стильовими ознаками форми музичного твору. Метод стильових зіставлень, спрямовуючи увагу студентів на порівняння художніх творів, належних до різних стилів, сприяє поглибленому пізнанню студентами виражальної сутності стильової основи творчості в мистецтві. Усвідомленню ролі індивідуального виконавського стилю у музичному мистецтві сприяє застосування методу варіантно-стильової інтерпретації музичного твору, що полягає в ознайомленні студентів з різними інтерпретаціями, а також залученню їх до створення різних варіантів стильового виконання музичного твору.

Серед ефективних прийомів формування виконавсько-стильової культури майбутніх вчителів музичного мистецтва відмітимо такі, як самостійний вибір студентами репертуару для слухання школярами на стильовій основі, паралельне опрацювання за стильовими ознаками студентського і шкільного навчального репертуару, оволодінням уміннями рельєфно підкресленого відтворення стильових ознак композиторської творчості у виконанні, створення “стильових музичних колекцій”, прийом художньо-стильової аргументації. Такі педагогічні прийоми, як ознайомлення і аналітичного осмислення інтерв'ю з відомими виконавцями, підготовка і написання стислих дослідницьких есе на музично-педагогічні теми, виконання завдань на активізацію “діалогу з собою”, залучення студентів до порівняльної характеристики власної виконавсько-стильової діяльності в процесі педагогічної практики і роботи учителя-майстра, а також до моделювання ситуацій практичної роботи з юними слухачами на стильовій основі суттєво оптимізують процес формування стильової культури виконання майбутніх учителів музичного мистецтва.

## Список використаних джерел до другого розділу

1. Андрейко О. І. Концептуальні засади формування виконавської культури музиканта в контексті педагогічної творчості . *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 16: Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. К., 2012. Вип. 18 (28). С. 56-59.
2. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Житомир : Рута : Волинь, 2008. 232 с.
3. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : [навчальний посібник] Київ : Академвидав, 2012. 256 с.
4. Бібік Н. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. Овчарук. Київ, 2004. С. 47-53.
5. Бондар В. І. Методологія та філософія наукового пізнання: подібність, відмінність, взаємозбагачення. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 59 – 68.
6. Гадамер Х.-Г.-Истина и метод: Основы филос. герменевтики: Пер. с нем./ Общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988.:
7. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : колективна монографія / О. М. Олексюк, М. М. Ткач, Д. В. Лісун. Київ. : Київ. ун-т імені Б. Грінченка, 2013. 150 с.
8. Гуральник Н. П. Науково-педагогічна школа піаністів у теорії та практиці музичної освіти і виховання : навч.-метод. посіб. для вищих освітніх закладів Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 276 с.
9. Давидов М. А. Виконавське музикознавство : енциклопедичний довідник Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2010. 400 с.
10. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)» – професійна освіта [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://ukped.com/statti/zakoni-z-pitan-osviti/111.html?start=6>.



11. Зайцева А. В. Діалогова стратегія взаємодії у контексті формування комунікативної культури майбутнього вчителя музики. *Наукові записки. Серія: Педагогічні та історичні науки* / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. 2014. Вип. 121. Київ: НПУ ім.М.П.Драгоманова. С. 50-54.
12. Зязюн І. А. Інтеграційна функція культурної парадигми. /Професійно-художня освіта України : зб. наук. пр. / [редкол. : І. А. Зязюн (голова) [та ін.]. К. ; Черкаси, 2008. Вип. 5. С. 3-13.
13. Катрич О.Т. Індивідуальний стиль музиканта-виконавця (теоретичні та естетичні аспекти) : Автореф. дис... канд. мистецтвознав. : 17.00.03 / О. Т. Катрич; Нац. муз. акад. України ім. П.І.Чайковського. Київ, 2000. 17 с.
14. Кондрацька Л. К. Сучасні технології підготовки майбутнього учителя мистецтва . *Мистецтво та освіта*. 2003. № 8. С. 7-11.
15. Концептосфера педагогічної аксіології: Матеріали філософсько-методологічного семінару «Аксіологічна концептосфера педагогічної освіти»/ Авт. Ідеї і упор. Т.П.Усатенко. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2010. 299 с.
16. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : Світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
17. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму : [монографія] / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн; [Національна академія педагогічних наук України]. Київ : Педагогічна думка, 2012. 368 с.
18. Крицький В. Формування художньо-інтерпретаційного мислення музиканта-виконавця. *Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського*. Вип. 3: Музичне виконавство. Київ, 1999. С. 110 –116.
19. Кун Т. Структура наукових революцій / Т. Кун. – К.: Port-Royal, 2001. – С.34-48.
20. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. Київ: Педагогічна думка, 2012. 368 с.
21. Крижко В. Антологія аксіологічної парадигми освіти. Навч. посібник/ Київ: Освіта України, 2005. 440 с.

22. Ліненко, А. Ф. Герменевтичний підхід як умова формування компетентного вчителя / А. Ф. Ліненко // Международный Форум "Современные тенденции в педагогической науке Украины и Израиля: путь к интеграции" [редкол. : Н. Давидович, Р. Явия, М. Довев и др.]. Самария : Ариэль. 2010. С. 22-23.
23. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: Навч. посібник. Київ: Центр „Магістр - S” творчої спілки вчителів України, 1996. 256 с.
24. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія: Вісник НАПН України*. 2009. № 2(63) С. 13 – 25.
25. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ: ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
26. Максименко С. Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С. Д. Максименко, М. М. Заброцький. Київ : Главник, 2005. 112 с.
27. Маркова О. М. Теорія виконавства в сучасному музикознавстві. *Українське музикознавство*. 2002. Вип. 31. Київ. С. 93–102.
28. Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти. *Мистецтво та освіта*. 2004. № 1. С.2-5.
29. Михайличенко О. В. Музыкальная педагогика как отрасль педагогической науки и теория музыкального учебно-воспитательного процесса. *Мистецька освіта в Україні : теорія і практика* / О.П.Рудницька та ін.; заг. ред. О. М. Михайличенко. Суми, 2010. С. 67-100.
30. Мироненко О.М. Морально-естетична діяльність школярів в умовах позашкільного закладу: Автореф. дис. ... канд.пед.наук: 13.00.01. Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 1994. 23 с.
31. Мозгальова Н. Г. Аксиологічна складова інтеграційної моделі інструментально-виконавської підготовки вчителя музики. *Нова педагогічна думка : наук.-метод. журнал*. Рівне, 2010. № 3. С. 121-125.
32. Москаленко В. Г. Лекции по музыкальной интерпретации: учеб. пособие. Київ: Клякса, 2013. 271с.

33. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. Київ: Київ. ун-т імені Б. Грінченка, 2013. 248 с.
34. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : навч. посіб. / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. Київ : Знання України, 2004. 264 с.
35. Орлов В. Ф. Педагогічна майстерність викладача мистецьких дисциплін : навч.-метод. посіб. / В. Ф. Орлов, О. О. Фурса, О. В. Баніт. Київ: Едельвейс, 2012. 272 с.
36. Отич О. Культурологічна педагогічна парадигма як методологічна основа сучасної освіти . *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент* : зб. наук. пр. / Нац. акад. образотворчого мистецтва і архітектури. Київ, 2010. Вип. 5. С. 232-242.
37. Падалка Г. М. Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя музики. *Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. К., 2000. Вип. 1. С. 9-21.
38. Полякова, Е. С. Інтерпретація музикального произведения как механизм взаимодействия субъектов музыкально-образовательного процесса. [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/6483>
39. Побережна Г. І., Щириця Т. В. Загальна теорія музики: Підручник. Київ: Вища шк., 2004. 303 с.
40. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи [за заг. ред. О. В. Овчарук]. Київ, 2004. С. 66-72. (Бібліотека з освітньої політики).
41. Попович Н.М.,Зміст організаційно-методичної системи формування професійно-особистісного досвіду фахівця з музичного мистецтва у процесі неперервної професійної підготовки. *Вісник Національного університету Чернігівський колегіум імені Т.Г.Шевченка* Вип.1(157)[гол.ред.НоскоМ.О.] .Чернігів :НУЧК,2019. С.152-157.

42. Родніна І. В. Компетентнісно-орієнтований підхід до навчання. Харків.: Основа, 2006. 94 с.
43. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2011. 640 с.
44. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *Педагогічні видання* / е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку» Електронний ресурс / Режим доступу: [http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical](http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical) –
45. Сегеда Н. А. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія : [монографія]. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. 278 с.
46. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ: Вища школа, 2004. 335 с.
47. Сенько Ю. В. Педагогическая технология в герменевтическом круге . *Педагогика*. 2005. № 6. С. 15-30.
48. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : [підручник] Київ : Міленіум, 2000. 346 с.
49. Ся В. Художньо-виконавська самоєфективність як професійна якість учителя музичного мистецтва. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*, (14), 94-104. <https://doi.org/10.37041/2410-4434-2019-14-7>
50. Тодорів Л. О. Психологічні умови формування життєвих перспектив у ранній юності (когнітивний аспект): автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» Київ, 2000. 20 с.
51. Фурсенко Т. Ф. Музичне дозвілля молоді: підручник. Ялта: РВВ РВНЗ КГУ, 2013. 452 с.
52. Флегонтова Н. М. Педагогічна організація культурного дозвілля школярів: навчально-методичний посібник. Київ: Освіта України, 2007. 224 с.
53. Федоріщева С. П. Педагогічні умови формування естетичних основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики. *Вісник Луганського*

- національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка. Луганськ, 2011. Вип. 8, ч. 1. С. 170-175.
54. Філіпчук Г. Г. Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності : монографія / [авт. кол.: І. А. Зязюн, Г. Г. Філіпчук, О. М. Отич та ін.] ; МОН України, НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, Бердян. держ. пед. ун-т. Бердянськ, 2013. 333 с. 260
  55. Хьелл Л. Теории личности. Изд. 3-е. СПб.: Питер, 2014. – 608 с
  56. Ху Тінтін. Художньо-аксіологічна культура вчителя мистецтва як предмет дослідження . *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 27. С. 106-111.
  57. Хижна О. П. Ефективність та потенціал інтеркультурного діалогу у фаховій підготовці майбутніх учителів музики: монографія. Херсон: Гринь Д. С., 2014. 354 с.
  58. Хомич Л. Парадигмальні засади педагогічної освіти/ Л. Хомич // Концептосфера педагогічної аксіології: Матеріали філософсько-методологічного семінару «Аксіологічна концептосфера педагогічної освіти» / Упорядн. Т. П. Усатенко. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2010. – С. 34-44.
  59. Черкасов В. Ф. Основи наукових досліджень у музично-освітній галузі: підручник/В. Ф. Черкасов. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, Харків: ФОП Озеров, 2017. – 316 с.
  60. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика : монографія / О. Л. Шевнюк. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 232 с.
  61. Ф.Шлейермахер. Герменевтика. — Перевод с немецкого. А.Л.Вольского. Научный редактор Н.О.Гучинская.]— СПб.: «Европейский Дом». 2004. — 242 с.

62. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя : [монографія] Київ : ВПОЛ, 1996. 172 с.
63. Щолокова О. П. Філософські засади мистецької освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 14.: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр./ М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 7 (12) : Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 22-24 квітня 2009 р. С.9-13. [електронний ресурс]. режим доступу: <http://www.enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/5728/1/Scholokova.pdf>
64. Щолокова О. П. Компетентнісний підхід у просвітницькій діяльності вчителя музики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 14.: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 11 (16). С.5-12.
65. Юник Д. Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва / Теорія та методика мистецької освіти : наукова школа Г. М. Падалки : колективна монографія .Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2011. С. 121-151.
66. Ягупов В. В. Педагогіка: Навч. посібник / В. В. Ягупов. – К.: .Либідь, 2002. – 560 с.
67. Castells M. Communication power / M. Castells. – Oxford: Oxford Univ. Press, 2009. – 592 p.
68. Jaspers K. Vernunft und Existenz : fünf Vorlesungen / K. Jaspers. – München : S. R. Piper & Co. Verlag, 1960. – 155 S.

## РОЗДІЛ 3

### ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ СТИЛЬОВОЇ КУЛЬТУРИ ВИКОНАННЯ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

#### 3.1. Стан сформованості стильової культури виконання музичних творів у майбутніх учителів музичного мистецтва (Констатувальний експеримент).

Визначення стану сформованості стильової культури виконання музичних творів у студентів проводилось у процесі проведення констатувального експерименту, завданнями якого виступили:

- розроблення критеріїв і показників сформованості стильової культури виконання музичних творів учителів музичного мистецтва;
- вибір методів і прийомів діагностики сформованості досліджуваної якості;
- виявлення рівнів сформованості стильової культури виконання музичних творів у студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів;
- здійснення аналізу та інтерпретації отриманих в результаті діагностики студентів даних.

Констатувальний експеримент проводився на базі Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка протягом 2019 – 2021 років.

Загалом в експерименті взяли участь 180 студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, викладачів - 12 осіб.

В процесі дослідження було розроблено критерії і показники, застосування яких уможливило отримання об'єктивних даних щодо

сформованості у студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів стильової культури виконання музичних творів, а саме:

- мотиваційно-когнітивний;
- аналітико-оцінювальний;
- інтерпретаційно-творчий.

Мотиваційно-когнітивний критерій спрямовано на виявлення ступеню інформативності майбутніх учителів в галузі мистецтва, визначення ступеню обізнаності студентів в художніх стильових напрямках розвитку художньої культури, сутності стильової специфіки творчості композиторів різних епох і національностей, а також ступінь сформованості мотивації студентів до пізнання й відтворення у виконанні музичних творів їх стильової основи. Показниками до мотиваційно-когнітивного критерію виступають системність і широта знань студентів щодо стильових напрямів музичного мистецтва, специфіки стильової основи композиторської творчості композитора крізь призму його індивідуальності, національної культури, історичної епохи.

Аналітико-оцінювальний критерій застосовувався з метою визначення міри здатності студентів до стильового аналізу музичних творів, виявлення стильової специфіки образного змісту, а також характеристики стильових ознак форми музичного твору. Крім того, на основі аналітико-оцінювального критерію виявлялась міра здатності майбутніх учителів до адекватного, аргументованого оцінювання і вибору виражальних виконавських засобів для створення інтерпретації музики у відповідності зі стильовими ознаками творчості композитора. Показниками до аналітико-оцінювального критерію слугували: - стильова адекватність (термін С.Скребкова) [25] аналітичного пізнання музичного твору; - здатність до об'єктивного оцінювання стильової відповідності виконавської інтерпретації музичного твору.

Інтерпретаційно-творчий критерій мав свідчити про міру здатності студента до виявлення індивідуально-творчого підходу в інтерпретації музики на тлі відтворення стильових ознак творчості композитора, спроможність донести до слухацької аудиторії школярів і захопити їх естетичною



виповненістю образного змісту музики у всій повноті її стильових характеристик. Показниками інтерпретаційно-творчого критерію виступили оригінальність самостійно створеної студентом інтерпретації музики та стильова адекватність самостійно створеної студентом інтерпретації музики (зокрема, музичних творів шкільного репертуару).

Таблиця №3.1

Критерії і показники визначення стану сформованості стильової культури виконання музичних творів у майбутніх учителів музичного мистецтва

№п/п	КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ
1	Мотиваційно-когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> <li>- системність і широта знань студентів щодо стильових напрямів розвитку музичного мистецтва,</li> <li>- уміння визначити стильову специфіку композиторської творчості</li> </ul>
2	Аналітико-оцінювальний	<ul style="list-style-type: none"> <li>- стильова адекватність аналітичного пізнання музичного твору;</li> <li>- здатність до об'єктивного оцінювання стильової відповідності виконання музики.</li> </ul>
3	Інтерпретаційно-творчий	<ul style="list-style-type: none"> <li>- оригінальність самостійно створеної студентом інтерпретації музики ;</li> <li>- стилевідповідність самостійно створеної студентом інтерпретації музики.</li> </ul>

Методи діагностичного обстеження включали анкетування, опитування в процесі проведення бесід, педагогічне спостереження, аналіз стенограм уроків з фахово-виконавських дисциплін, аналіз виконання студентами творчо-виконавських завдань, проведення бесід-обговорень з викладачами, аналітичне опрацювання навчальної документації.

У процесі констатувального експерименту було досліджено мотиваційну спрямованість студентів на професію учителя мистецтва, а також виявлялось їхнє ставлення до ролі виконавської діяльності вчителя у музичному вихованні школярів. З цією метою було застосовано спеціально

розроблений тестовий опитувальник (Див. Додаток А). В результаті було отримано відповіді різнопланового змісту. Ряд студентів цілком усвідомлено обрали професію музиканта-педагога, вважаючи, що суспільство потребує кваліфікованих фахівців у галузі мистецького розвитку дітей, що вибір професії у них пов'язано з бажанням стати корисним для суспільства, що художнє виховання – необхідна складова загальної освіти школярів. Характерні відповіді для цієї групи студентів: «Обрав професію музиканта-педагога, щоб всіляко сприяти прогресивному розвитку суспільства», «Навчаюсь, тому що сучасному суспільству потрібні кваліфіковані фахівці», «Я хочу стати справжнім спеціалістом музично-виховної справи, необхідної для сучасного суспільства», «Навчаюсь, оскільки високо оцінюю професію педагога-музиканта». Проте, кількість студентів, що поділяють погляди щодо суттєвої ролі мистецтва в суспільстві, виявилась незначною.

Багато студентів навчальні успіхи вважають основою продуктивності майбутньої професійної діяльності. Майбутні вчителі підкреслюють, що почуватимуться впевненіше у майбутній роботі, коли матимуть значний обсяг знань з фаху. Отримані дані загалом співпадають із результатами інших досліджень [3; 5; 12; 13]. Успіхи в майбутньому, підкреслюють опитувані, залежать від сьогоденних результатів в навчанні. Студенти сподіваються, що набуті знання допоможуть знайти відповідь на будь-які питання, що можуть виникнути у майбутній професійній діяльності, що ці знання будуть затребуваними у професійній діяльності.

Значно більше студентів мету навчання на мистецькому факультеті пов'язують із професійним становленням у галузі виконавства: «Навчаюсь для того, щоб бути успішним в майбутній виконавсько-фаховій діяльності», «Думаю, що отримані знання сприятимуть досягненням у виконавській діяльності». Студенти з цієї групи вважають навчання на музично-педагогічному факультеті засобом для музично-творчої самореалізації, наприклад: «Навчаюсь, щоб мати фундамент для творчої діяльності», «Хочу зреалізувати свої музичні здібності», «Хочу розширити коло спілкування з

ерудованими фахівцями», «Навчаюсь, щоб мати широкі, фундаментальні знання в галузі мистецтва, виконавського, зокрема». Лише поодинокі студенти пов'язують бажання до оволодіння виконавською майстерністю із досягненням успіхів у вчительській роботі з учнівською молоддю: «Щоб працювати з дітьми, треба володіти виконавськими вміннями».

Водночас було встановлено, що у переважної більшості з опитаних інтерес до навчання зумовлено, на жаль, мотивами, далекими від набуття професійної майстерності, зосередженими навколо отримання хороших оцінок, завоювання авторитету серед колег-студентів, досягнення хороших оцінок, уникнення осуду з боку батьків тощо. Прикладами можуть слугувати відповіді: «Не хочу відставати від інших студентів», «Хочу добре себе зарекомендувати», «Не хочу підводити викладача з фаху», «Не хочу мати неприємностей з низькими результатами в навчанні», «Хочу бути не гіршим за інших», «Хочу отримати гарні оцінки при складанні модулів і заліків», «Я змушений вчитися, інакше мене відрахують з університету», «Щоб перейти на наступний курс», «Щоб до мене добре ставились викладачі», «Щоб мною були задоволені батьки», тощо.

Важливим завданням констатувального експерименту стала також діагностика обізнаності студентів у стильових напрямках розвитку музичного мистецтва. Важливо було також встановити поінформованість студентів у питаннях стильових підходів до виконавства, знання стильових особливостей творчості композиторів. З цією метою було проведено інтерв'ювання на основі розробленого в процесі дослідження опитувальника (Див. Додаток Б).

В результаті діагностики було отримано такі дані. Незначна кількість студентів виявила досить повну стильову обізнаність у історичному розвитку музичної культури. Майбутні учителі змогли дати повні відповіді щодо часових меж виникнення і функціонування різних стилів, назвати характерні ознаки стилю романтизму, імпресіонізму класиків тощо. Виявилось, що ці студенти усвідомлюють педагогічну значущість застосування стильових підходів в музично-естетичному вихованні школярів.

Крім того, перед студентами було поставлено питання щодо сутності і специфіки виконавського стилю ( Див. Додаток В). Студенти змогли достатньо повно і логічно окреслити механізм виконавського відтворення музичного стилю композитора, підкреслюючи роль стильової настанови виконавця на активізацію емоційної, інтелектуальної, вольової, рухо-моторної сфер особистості у досягненні стильової адекватності виконання. Студенти відмічали, що завдання виконавця – не тільки передати авторський задум твору, а й відобразити в інтерпретації своє ставлення до музики, вибрати відповідні засоби виразності. Наприклад, відповідаючи на питання експерта щодо розуміння студентом сутності твердження: «Виконавський стиль виступає формою вияву композиторського стилю», студент Г. відповів, що він розуміє виконавський стиль як особливу форму вияву композиторського стилю, який умовно можна позначити як абсолютну істину, в той час, як конкретне його втілення в певній виконавській традиції є істиною відносною. При обговоренні цього питання студентка Б. додала, що згідно висловленої попередньо позиції можна говорити про варіативність стилю, що актуалізується в конкретних виконавських інтерпретаціях. Наведений приклад демонструє здатність студентів ( на жаль, дуже незначної частини опитаних) до глибоко усвідомленого розуміння понять «композиторський стиль» - «виконавський стиль», відмінностей і спільного начала в сутності цих категорій, схильність до логічно вивірених узагальнень. Відповіді студентів узгоджуються із позиціями провідних музикознавців щодо сутності музичного стилю [11; 15; 16].

Проте, більшість з опитаних виявили обмежені знання щодо стильових напрямів розвитку музичного мистецтва. Студенти давали розмиті відповіді, не змогли назвати представників романтизму в музиці. Те ж саме стосувалось і відповідей щодо епохи бароко в музиці, віденської школи, характерних рис стилю імпресіонізму в музиці тощо. Наочно результати діагностики представлено у Таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Результати діагностики рівнів сформованості стильової культури виконання музичних творів майбутніх учителів музики за мотиваційно-когнітивним критерієм на констатувальному етапі експерименту

№	Показники	Рівні					
		високий		середній		низький	
		n	%	n	%	n	%
1	Системність і широта знань студентів щодо стильових напрямів розвитку музичного мистецтва	19	11,5	49	27,7	108	60,8
2	Уміння визначити стильову специфіку композиторської творчості	38	21,9	36	20,6	106	59,5
Середнє значення %			16,7		24,7		55,6

У процесі діагностичного обстеження було застосовано метод вибору і оцінювання правильної, на думку студента, музикознавчої позиції. Студентам пропонувалось визначення різними музикознавцями категорії стилю: «Музичний стиль – це специфічність музичного мислення композитора, що виражається системною організацією ресурсів музичної мови...» [21, С. 11]; «Стиль у музиці - вид художньої єдності образного змісту і засобів музичної виразності» [23, С.5]; «Стиль є якістю, манерою, характерними рисами образного мислення, їх сукупністю у єдності з системою виразових ознак» [25, С. 3]); «Стиль виступає системою стійких ознак художнього явища» [11, С. 4]. (Див. Додаток Б). Студентам пропонувалось вдуматись у визначення стилю різними авторами, порівняти і вибрати те висловлювання, яке на думку студента, є найповнішим, найглибшим, найсуттєвішим.

В результаті виявилось, що переважна більшість студентів або вибирала відповідь навмання, або й взагалі відмовлялась виконувати завдання. Навіть ті студенти, що спробували визначитись зі своєю думкою, всіляко уникали пояснень. Прохання експертів щодо аргументування своєї думки викликало у більшості опитуваних надзвичайні труднощі.

Особливо невтішними виявились результати опитування студентів в галузі стильових напрямів розвитку сучасної музики. Такі питання експертів, як наприклад: «В чому виявилось стильове розмаїття музичного мистецтва ХХ століття?», «Розкрийте стилістичну характерність гармонійних засобів у музичній творчості В.Сильвестрова», «Характерні риси національної композиторської традиції в українській (китайській) музиці другої половини ХІХ ст.» і т.п. залишались переважно без відповіді.

Особливу роль в процесі проведення констатувального експерименту надавалось діагностиці здатності студентів до аналізу, порівняння й оцінювання стильових рис творчості композиторів та стильових особливостей індивідуального виконавського стилю. З цією метою було застосовано серію питань і завдань (Див. Додаток В). Згідно інструкції правильною ( оцінка - «3» бали) експерти вважали відповідь, в якій прослідковується повне, глибоке розкриття матеріалу, наведення доречних прикладів, логічна послідовність викладу, спроможність до підведення підсумків викладеного. Відповідь вважалась загалом правильною, але неповною (оцінка - «2» бали), коли студент виявляв достатні знання, проте, виклад матеріалу не завжди відповідав логічній послідовності, не було зроблено висновків . Поверховою (оцінка - «1» бал) вважалась відповідь в тому випадку, коли було розкрито не всі питання, або якщо відповіді відзначались безсистемністю, неточністю, коли у відповідях було допущено певні помилки у викладі матеріалу.

Аналіз відповідей і виконаних завдань засвідчили недостатню готовність майбутніх учителів до аналітичних, порівняльних та оцінювальних дій в галузі стильових характеристик композиторської та виконавської творчості. Так, у переважної кількості студентів, що взяли участь в експерименті, було зафіксовано поверхові, неточні, безсистемні відповіді щодо визначення різниці між поняттями «композиторський стиль» і «виконавський стиль», характерні помилки стосувались визнання студентами виключно здатності до відтворення у виконанні стильових особливостей творчості композитора, про можливість і бажаність відображення у

виконавському процесі власного ставлення до музики у багатьох студентів просто не йшла мова. Студенти давали розпливчасті відповіді навіть щодо стильової специфіки музики Й.Гайдна, Ф.Шопена, Д.Шостаковича – композиторів, де стильові відмінності простежуються особливо яскраво. Вразило, що завдання: «Схарактеризуйте стильові особливості творчості композитора, відтворені в одному з творів Вашої навчально-виконавської програми» також викликало досить значні труднощі. Цей прикрий факт свідчить певною мірою про недостатність уваги з боку викладачів фахових виконавських дисциплін до питань стильового розвитку майбутніх вчителів. Далеко не всі студенти змогли схарактеризувати стильові особливості творчості композитора навіть у своїх улюблених творах.

Порівняно менша кількість продіагностованих студентів змогла після попереднього прослуховування виокремити особливості індивідуального стилю виконавця. Наприклад, проаналізувавши концертний виступ китайського піаніста Лан Лана, студент Ю. відзначив як характерну рису індивідуального виконавського стилю здатність піаніста встановити контакт зі слухачами, надати інтерпретації комунікативного, екстраверсійного характеру, справити враження на аудиторію.

Певна кількість студентів змогли успішно виконати таке завдання: «Проаналізуйте «Поему-легенду» №1 українського композитора В.Косенка. Визначте характерні для стилю композитора особливості художньо-образного мислення, характер побудови музичних фраз, функції гармонічного колориту». Наприклад, у відповіді студентки Р. прослідковується прагнення виокремити характерну для стилю композитора образність музичного висловлювання, що відтворює інтонації закликів, душевного пориву, піднесення. Студентка слушно зауважила, що заради цього ефекту В.Косенко застосовує інтонаційні звороти, які піднімаються по щаблях розкладеного акорду. Досягненню враження піднесеності, романтичного сприйняття життя сприяють також вільна побудова музичних фраз, експресивність гармонії на

основі застосування дисонуючих акордів, акцентування нестійкості гармонічного супроводу мелодії.

Експерти відмітили, що майбутні вчителі музичного мистецтва, які в цілому справились із вище наведеним завданням, також майже не допускали помилок при виконанні ще одного завдання, пов'язаного зі стильовим аналізом творів В.Косенка, адресованих дітям: «Опрацюйте ескізно 3-5 творів (на вибір) зі збірки "24 дитячі п'єси". Спробуйте підтвердити або спростувати правильність стильових характеристик музики композитора, таких як яскрава характеристичність образів, колоритна й емоційно виповнена гармонія, широка палітра динамічних барв, активність ритму, мелодична виразність.

У значної кількості студентів викликало зацікавлення виконання завдання на порівняння виконавських трактовок «Місячної» сонати Л.в.Бетховена № 14 до-дієз мінор, ор. 27, № 2 у виконанні Г. Нейгауза, О.Гольденвейзера, М.Грінберг, П.Софроніцького. Студенти в обговоренні стильових характеристик виконання відмічали у Г.Нейгауза схильність до певної театральності, - настільки яскраво і образно подається музичний матеріал. У виконанні О.Гольденвейзера студенти звернули увагу на такі риси виконавської трактовки, як стриманість, замилювання красою звучання. Студентка Б. порівняла навіть звучання музики з відомою картиною А.Куїнджі. У О.Гольденвейзера студенти слушно відмічали такі характерні ознаки, як надзвичайно наспівний звук, що порівняно важко досягти на фортепіано, стриманість, майже поліфонічну диференційованість голосів. Марія Грінберг вразила студентів-слухачів красою, відшліфованістю виконання кожної фрази, деталі твору, тонким ліризмом, задушевністю і водночас вираженням умиротворення, віри в світлі сторони життя. В інтерпретації П.Софроніцького майбутні вчителі відмітили відтворення широкої гами почуттів – від стриманої лірики до бурхливої патетики і драматизму.

Завдання на порівняння стильових особливостей творчості композиторів Віденської школи та визначення стильової специфіки кожного з них значна



кількість студентів виконала правильно. А результати виконання студентами завдання щодо стильової специфіки творчості українського композитора Н.Нижанківського виявились значно гіршими. Студентам пропонувалось: «Прослухайте ряд творів українського композитора Н.Нижанківського. В чому Ви вбачаєте неоромантичні ознаки музичної творчості композитора? Потрібне підкресліть: чуттєва сентиментальність музики; ліричність образного сприймання світу; національний колорит музики; зображальна конкретність музично-образного висловлювання; пластичність ритму; ускладненість гармонії (В останньому визначенні було навмисне допущено помилку). На жаль, більшість студентів підійшли формально до виконання завдання, допустили помилки, підкресливши ускладненість гармонії як одну із стильових ознак Н.Нижанківського.

Особливо важкими виявились для студентів такі завдання, в яких пропонувалось прослухати невідомий раніше студентам твір і за стильовими ознаками спробувати визначити композитора, якому цей твір належить. Не змогли також майже ніхто з опитуваних студентів, за окремими випадками, навести приклади творів М.Скорика, де яскраво відчувається українська фольклорно-етнографічна основа композитора. Не змогли справитись студенти також із завданням на порівняння і вибір слушної думки щодо творчості видатного українського композитора Мирослава Скорика. (Див. Додаток В, завдання № 5). Переважна більшість студентів не впоралась також із завданням на визначення характерних рис стилю Р.Шумана, сконцентрованих у вокальному циклі композитора «Любов поета».

У багатьох студентів викликало зацікавлення питання: «Кому з названих композиторів (Й.С.Бах, Д.Кабалевський, К.Дебюссі, Ф.Ліст, М.Лисенко, Б.Лятошинський, Д.Шостакович) може, на Вашу думку, належати вислів: «Музика - як раз саме те мистецтво, яке є найближчим до природи....Тільки музиканти мають перевагу досягнути всю поезію ночі і дня, землі і неба, відтворити їх атмосферу, передати відчуття моменту». На жаль,

виконати це завдання правильно ( назвати К.Дебюссі) змогло лише 5 студентів.

Загалом результати застосування аналітико-оцінювального критерію відображено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Результати діагностики рівнів сформованості стильової культури виконання музичних творів майбутніх учителів музики за аналітико-оцінювальним критерієм на констатувальному етапі експерименту

№	Показники	Рівні					
		високий		середній		низький	
		п	%	п	%	п	%
1	стильова адекватність аналітичного пізнання музичного твору;	19	11,5	52	27,7	109	60,8
2	здатність до об'єктивного оцінювання стильової відповідності виконання музики	22	11,9	36	20,6	122	59,5
Середнє значення %			11,7		26,7		61,7

Визначення сформованості стильової культури виконання музичних творів з-поміж інших діагностичних методів включало аналіз експертами інтерпретації музичного твору, розученого студентом самостійно, без допомоги викладача. Студентам пропонувалось вибрати один з творів шкільної програми, самостійно створити його інтерпретацію, врахувавши необхідність дотримання стильових особливостей творчості композитора. При оцінюванні виконання експерти мали звертати особливу увагу на:

- виразність інтерпретації, внутрішню узгодженість всіх її елементів, підпорядкованість виконавському задуму;

- відповідність виконавської трактовки твору стилевим особливостям творчості композитора;

- виявлення студентом особистісного ставлення до виконуваного твору.

В інструкції для експертної комісії пропонувалось оцінити інтерпретацію студентами музичного твору з врахуванням стилевого підходу за трибальною шкалою, а саме: а) якщо студент виявляв глибоке розуміння змісту музичного твору з врахуванням стилевої специфіки композиторської творчості, виставлялось «3 бали»; б) якщо було відмічено похибки у стилевому відтворенні образного контексту та поодиноких елементів форми (агогіки, педалізації, стилеві неточності у відтворенні темпу, ритму тощо) – «2 бали»; в) якщо ж студент був в змозі тільки відтворити текст музичного твору, виставлявся «1 бал».

В результаті аналізу інтерпретації самостійно вивченого студентами твору було виявлено, що значна кількість студентів допускає у виконанні стилеві похибки, основна увага майбутніх учителів зосереджується на відтворенні нотного тексту. Наприклад, на питання експериментатора щодо стилевих особливостей творчості Г.Свиридова, твір якого «Впертий хлопчисько» було обрано для самостійного розучування, студентка відповіла: «Не зовсім собі уявляю, здається, чіткість ритму, а також широта і наспівність мелодичної лінії».

Лише поодинокі студенти змогли відтворити стиль композитора у виконанні самостійно обраної для розучування п'єси з матеріалів шкільної програми. Для прикладу наведемо фрагмент характеристики виконання студенткою З. «Джаз-вальсу» з сюїти «Граю джаз», наданої експертом: «У виконанні студентки підкреслено своєрідність музики Г.Саська. Студентка змогла передати національну забарвленість інтонацій, водночас підкресливши складність метроритму, виразові ефекти поліритмії, дисонансів, поліладовості, характерні для сучасної музики».

Оскільки в дослідженні йдеться про формування стилевої культури виконання музичних творів у майбутніх учителів, важливо було визначити

готовність студентів до застосування стильового підходу в музично-педагогічній діяльності. Експертам пропонувалось під час проведення педагогічної практики зафіксувати, чи застосовують студенти-практиканти стильовий підхід у процесі організації слухання музики школярами.

В результаті було виявлено такі характерні для більшості студентів недоліки. З'ясувалось, що майбутні вчителі не вміють доступно, педагогічно виважено ні пояснити учням роль знань про стильові особливості творчості композиторів у сприйнятті і виконанні музики, ні саму сутність стильової специфіки творчості того чи іншого композитора. Студенти або зовсім не звертаються до цього різновиду діяльності, або пояснення носять ускладнений, незрозумілий учням характер. Наприклад, у четвертому класі студентка, намагаючись розкрити учням стильові особливості творчості Мирослава Скорика досить формально зауважила: «Зверніть увагу на фольклорні засади творів українського композитора як характерну ознаку його стилю».

Як один з недоліків готовності студентів до застосування стильового підходу експертами було зафіксовано, що студенти не враховують досвід слухацького освоєння школярами різних музичних стилів. Студенти або ведуть розповідь, не пересвідчившись у наявності у дітей певних стильових відомостей, або орієнтуються переважно на попередньо сплановані дії, «домашні заготовки», не враховуючи реальний стан справ. В результаті експертами було зафіксовано, що школярі слухають музику дуже неухважно, постійно відволікаються під час виконання музики практикантами.

У процесі проведення бесід з викладачами, а також в результаті аналізу результатів педагогічного спостереження за проведенням уроків з фахових дисциплін з'ясувалось, що певна частина викладачів використовує методи роботи, пов'язані зі втіленням стильового підходу до навчального процесу. Водночас, виявилось, що, на жаль, отримало розповсюдження і таке спрямування методики, коли прагнення до «стильової адекватності» обертається використанням стандартних прийомів інтерпретації, формальним

слідуванням вимогам, прийнятим у стінах певного навчального закладу. Консервативні, стандартизовані уявлення щодо виконавського «еталону» перешкоджають розвитку стилевідповідного мислення майбутніх учителів, опосередковано спонукаючи їх виключно до надто прискіпливого ставлення до тексту, розпізнавання редакторських вказівок, що спричиняє певний страх до творчого самовиявлення, до самостійного усвідомлення і відтворення стильових особливостей творчості композитора у виконанні.

Таблиця 3.4

Результати діагностики рівнів сформованості стильової культури виконання музичних творів майбутніх учителів музики за інтерпретаційно-творчим критерієм на констатувальному етапі експерименту

№	Показники	Рівні					
		високий		середній		низький	
		п	%	п	%	п	%
1	оригінальність самостійно створеної студентом інтерпретації музики	14	8,1	30	15,7	136	76,2
2	стилевідповідність самостійно створеної студентом інтерпретації музики	11	6,3	34	19,7	135	74,0
Середнє значення %			7,2		17,7		75,1

Діагностика сформованості стильової культури виконання у майбутніх учителів музичного мистецтва на основі розроблених у процесі нашого дослідження критеріїв ( мотиваційно-когнітивного, аналітико-оцінювального, інтерпретаційно-творчого) уможливили визначення рівнів сформованості стильової культури виконання музичних творів, таких як низький, середній, високий.

До низького рівня було віднесено студентів, які мають обмежені уявлення щодо музичних стилів, не усвідомлювали їх значення у вираженні образного змісту музики, не можуть відрізнити стиль одного композитора від іншого. Виконання завдання на визначення стилю окремих композиторів, навіть тих, чиї твори знаходяться у виконавському репертуарі студентів, викликало суттєві ускладнення. Більшість опитуваних дало неправильні відповіді, або й зовсім відмовились від виконання завдань. Майбутні учителі цього рівня не виявляють прагнення до пізнання стильових особливостей музичних творів, до розширення і збагачення знань щодо художніх напрямів розвитку музичної культури. Студенти не володіють стильовим аналізом, не застосовують його при опрацюванні музичних творів. Створюючи інтерпретацію музичного твору, студенти практично не зважають на особливості стильового почерку композитора, вибір виконавських засобів виразності при цьому здійснюється безсистемно, хаотично, стильові ознаки не беруться до уваги. У процесі роботи зі школярами, під час педагогічної практики зокрема, студенти з низьким рівнем сформованості стильової культури виконання музичних творів, не виявляють інтересу до розширення стильової обізнаності школярів, вважаючи, що це зайві для них відомості. Виконання творів шкільного репертуару відрізняється формальним ставленням, не точним відтворенням стильових особливостей композиторської творчості.

Студенти, віднесені до середнього рівня сформованості стильової культури виконання музичних творів, демонструють певний запас знань щодо стильових особливостей композиторської творчості, щодо ролі стильових засад у становленні індивідуальності композитора. Водночас експерти відмітили безсистемність стильової обізнаності студентів середнього рівня. Знання щодо стильових особливостей творчості мають мозаїчний характер. При цьому у студентів спостерігається досить явне бажання до поповнення, розширення стильових знань, більшість студентів цього рівня вважають їх не тільки корисними, а й необхідними у професійному становленні музиканта-

виконавця. При виконанні завдань на стильовий аналіз музичних творів студенти виявляють достатньо сформовані уміння. При цьому було зафіксовано, що студенти не завжди звертаються до стильового аналізу при виконавському опрацюванні навчального репертуару, в цілому ряді випадків орієнтуючись на інтуїтивне відчуття стилю. Такий підхід часто призводить до стильових похибок у інтерпретаційному тлумаченні музичних образів.

При аналізі самостійно створених студентами виконавських трактовок музичного твору нерідко експерти відмічали такі вади, як творча скутість, побоювання щодо яскравого виявлення у виконанні свого індивідуального ставлення до музики. Не завжди і не всі студенти цього рівня прагнуть до точного відтворення стильових характеристик музики у її виконанні. У роботі зі школярами студенти виявляють розуміння щодо необхідності дотримання стильових характеристик композиторської творчості, але у практиці виконання виконують ці вимоги, не завжди вміють знайти доступні і цікаві для школярів пояснення, не можуть знайти відповідні приклади, часто обмежуються формальними відомостями. Внаслідок цього реакція школярів під час слухання музики відзначається нестабільністю. Багатьом студентам-практикантам вдається зібрати увагу юних слухачів, спрямувати її на виявлення стильових ознак, характерних для того чи іншого композитора. Водночас нерідко трапляються випадки, коли школярі слухають виконання учителя-практиканта не уважно, відволікаються, не виявляють інтересу до твору.

Високий рівень сформованості стильової культури виконання музичних творів було відмічено у студентів, які ґрунтовно розбираються у стильових особливостях творчості композиторів, можуть «на слух» розпізнати належність музичного твору певному композитору. Більше того, студенти цього рівня виявляють стійке бажання до розширення свого стильового тезаурусу, з цікавістю відповідають на питання анкети щодо своїх стильових уподобань, а також планів щодо подальшого ґрунтовного ознайомлення із стильовими особливостями творчості композиторів, зокрема сучасних.

Завдання на стильовий аналіз музичного твору студенти високого рівня сформованості стильової культури виконують порівняно легко, з цікавістю, похибки виявляються дуже рідко. При самостійному створенні інтерпретації музики студенти намагаються і дотримуватись стильових засад творчості композитора, і виявляти індивідуальне ставлення до музики. Наприклад, рефлексуючи з приводу інтерпретації однієї з прелюдій, що передують виконанню фуги Й. С.Баха, студент зауважив, що він намагався не тільки передати своє емоційне ставлення до музики, а й зберегти цей настрій протягом виконання всієї прелюдії, як цього потребує художній стиль бароко, характерний для творчості великого німецького композитора.

Студенти високого рівня сформованості стильової культури виконання музичних творів уважно ставляться до стильових характеристик виконання шкільного репертуару під час педагогічної практики. При цьому експерти відмічають прагнення майбутніх учителів до виявлення творчої ініціативи у виконанні музики, до створення оригінальної інтерпретації музичних творів для дітей.

Нижче наочно показано у таблиці 3.5 рівні сформованості стильової культури виконання музичних творів, виявлені у студентів у констатувальному експерименті.

Таблиця 3.5

Рівні сформованості стильової культури виконання музичних творів у студентів за означеними критеріями на констатувальному етапі експерименту  
n=180

рівні критерії	високий		середній		низький	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Мотиваційно-когнітивний	30	16.7	72	40.0	78	43.3
Аналітико-оцінювальний	21	11.6	48	26.7	111	61.7
Інтерпретаційно-творчий	13	7.2	32	17.7	135	75.1
Середнє значення		11.7		28.1		60.2



В результаті проведення діагностичного обстеження встановлено, що лише у 11,7% від загальної кількості учасників констатувального експерименту виявлено високий рівень сформованості стильової культури виконання музичних творів, середній рівень зафіксовано у 28,1%, низький – у 60,2%.

Підсумовуючи попередньо викладений матеріал, підкреслимо, що розроблені в процесі дослідження критерії (мотиваційно-когнітивний, аналітико-оцінювальний, інтерпретаційно-творчий) уможливили отримання об'єктивних даних щодо сформованості стильової культури студентів, оскільки системно охоплюють діагностику у основних різновидах музичної діяльності – сприйманні, оцінюванні, творенні.

В результаті констатувального експерименту встановлено загалом незадовільний стан сформованості стильової культури виконання музичних творів у студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів. Було виявлено, що у більшості студентів переважають навчальні мотиви, порівняно далекі від майбутньої професійно-педагогічної діяльності, а отже, і від формування стильової культури виконання музичних творів та застосування стильового підходу у роботі зі школярами. З'ясувалось, що майбутні учителі мало обізнані в питаннях стильових напрямів розвитку музичної культури, часто не в змозі розрізнити поняття «композиторський стиль» - «виконавський стиль».

В результаті діагностичного етапу експериментального дослідження виявилось також, що у майбутніх учителів музичного мистецтва зовсім недостатньо розвинено здатність до аналітичного осмислення стильових особливостей творчості композитора та застосування оцінювальних підходів в системі виконавсько-стильового опрацювання музичних творів.

Опрацювання результатів діагностичного обстеження готовності студентів до свідомого відтворення стильової специфіки творчості композитора у виконанні його творів також дозволило визначити, що студенти у переважній більшості при створенні інтерпретації музики не зважають на

стильові характеристики, концентруючи увагу на точності дотримання нотного тексту, а незначна частка з обстежених керується в цьому питанні виключно інтуїтивними здогадками.

В результаті констатувального експерименту встановлено також майже повну відсутність уваги з боку викладачів фахових дисциплін до проблем застосування стильового підходу майбутніми педагогами у роботі з учнями. Переважна більшість студентів не володіють уміннями доступно розкрити учням стильові особливості творчості композиторів, а також виконувати музичні твори відповідно до стилю композитора перед шкільною слухацькою аудиторією.

Наочно це відображено на діаграмі (рис. 3.1)

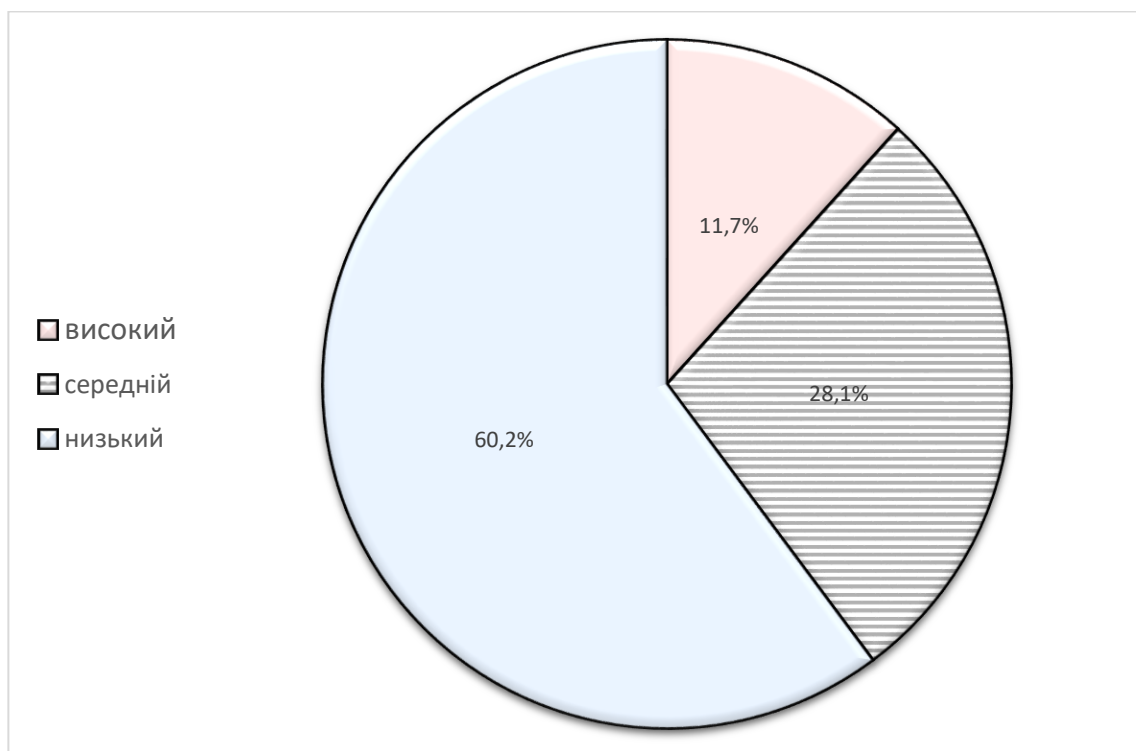


Рис.3.1 Рівні сформованості стильової культури виконання музичних творів студентів за всіма критеріями на констатувальному етапі експерименту

### **3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування стильової культури виконання музичних творів у майбутніх учителів музичного мистецтва (формувальний експеримент)**

Для перевірки ефективності розробленої методики формування стильової культури виконання музичних творів у майбутніх учителів музичного мистецтва було розроблено програму формувального експерименту зі студентами експериментальної групи (48 респондентів). Отримані результати педагогічної роботи з формування стильової культури виконання музичних творів у студентів експериментальної групи порівнювалися з результатами контрольної групи респондентів (така ж кількість осіб), які навчалися за традиційною програмою.

Тож, мета формувального експерименту полягала:

- у виявленні ефективності принципів та педагогічних умов формування стильової культури виконання музики у студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів, визначених в процесі дослідження (Див. розділ 2.1);

- у визначенні етапів формування стильової культури виконання музики у студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів;

- у перевірці результативності запропонованої поетапної методики.

Для отримання об'єктивних результатів перевірки у процесі проведення формувального експерименту було створено дві групи студентів – експериментальну (ЕГ) і контрольну (КГ).

В експериментальній групі навчання студентів здійснювалось за новою, розробленою в процесі дослідження методикою, в контрольній – за традиційною. І експериментальна, і контрольна групи було вирівняно за кількістю учасників, а також за складом студентів в орієнтації на рівні сформованості стильової культури виконання музичних творів (використовувались дані діагностичного обстеження, отримані на

констатувальному експерименті).

Таблиця 3.6

Результати діагностування контрольної групи перед початком  
формуального експерименту

Контрольна група (КГ)							
критерії	Мотиваційно-когнітивний		Аналітико-оцінювальний		Інтерпретаційно-творчий		середнє значення
	п	%	п	%	п	%	
Рівні	5	19.6	3	11.4	2	7.2	12.7
Високий	7	24.7	8	31.9	6	18.5	25.1
Середній	16	55.7	17	56.7	20	74.3	62.3

Таблиця 3.7

Результати діагностування експериментальної групи перед початком  
формуального експерименту

Експериментальна група (ЕГ)							
критерії	Мотиваційно-когнітивний		Аналітико-оцінювальний		Інтерпретаційно-творчий		Середнє значення
	п	%	п	%	п	%	
Рівні	5	16.5	3	11.4	2	7.4	11.7
Високий	7	26.4	7	26.5	8	29.7	27.1
Середній	16	57.1	18	62.1	18	63.9	61.2

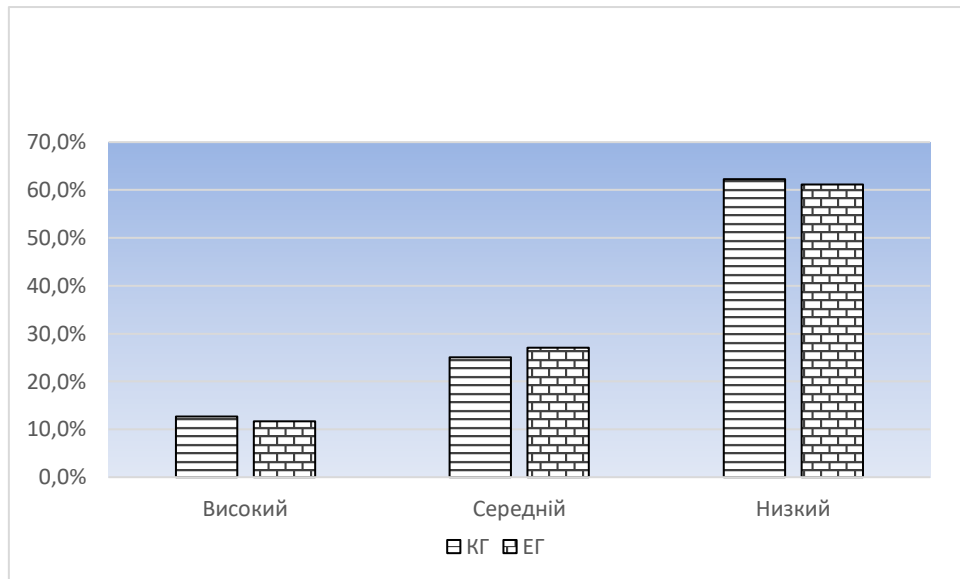


Рис 3.2 Порівняльна гістограма результатів діагностування експериментальної і контрольної груп перед початком формувального експерименту

Експериментальні заняття проводились на факультеті мистецтв НПУ імені М.Драгоманова. Крім того, з метою підтвердження отриманих в результаті проведення формувального експерименту даних в НПУ імені М.Драгоманова, додатково було проведено експериментальні заняття за розробленою нами методикою в Сумському державному педагогічному університеті імені А.Макаренка, Переяслав-Хмельницькому державному педагогічному університеті імені Григорія Сковороди, Бердянському державному педагогічному університеті. Тривалість формувального експерименту – чотири навчальних роки. Разом у формувальному експерименті взяли участь 56 студентів та 6 викладачів.

У процесі формувального експерименту було апробовано послідовність формування стильової культури виконання музичних творів у студентів. З цією метою було передбачено три етапи - інформативно-оцінювальний, інтерпретаційно-творчий та педагогічно-продуктивний.

Перший (інформативно-оцінювальний) етап було зорієнтовано на збагачення стильової обізнаності студентів, розширення їх стильового

тезаурусу. Експериментальні заняття спрямовувались на розвиток здатності майбутніх учителів до аналітичного осмислення музичних текстів у всьому багатстві стильового самовираження композитора, ознайомлення студентів з різними виконавськими стилями. Ми виходили з того, що усвідомлення стильових характеристик творчості композитора та їх відтворення в інтерпретації є неодмінною характеристикою стильової культури музичного виконавства.

Шляхом застосування традиційних загальнодидактичних методів, таких як пояснення, коментування, порівняння, обговорення, аналізування, оцінювання, вибору у студентів експериментальної групи та контрольної груп розширювались знання щодо розвитку стильових напрямів музичної культури; щодо специфіки образно-виражальних засобів, притаманних тому чи іншому композитору; щодо особливостей індивідуального виконавського стилю та його ролі в інтерпретації музики.

Узагальнені методичні підходи знайшли конкретизацію у навчанні студентів експериментальної групи на основі застосування нижче викладених методів і прийомів. Порівняння результатів діагностувального обстеження щодо сформованості стильової культури студентів до початку занять і після впровадження розроблених нами методів і прийомів мало свідчити про їх ефективність. Розкриємо послідовно сутність і зміст розроблених нами методів і прийомів, а також результативність їх застосування в практиці фортепіанного навчання студентів.

З цією метою у експериментальний процес фортепіанного навчання було впроваджено розроблені нами методи і прийоми, такі як розширення досвіду сприймання “ на слух ” стильових ознак творчості композитора; ескізно-стильове опрацювання музичного матеріалу, а також виконавсько-стильовий аналіз музичних творів.

З метою розширення досвіду сприймання “ на слух ” стильових ознак творчості композитора студентам експериментальної групи пропонувалось прослухати в запису звучання творів різних композиторів, визначити їх

належність до творчості певного композитора, аргументувати свій вибір. При цьому враховувалось, що студенти у процесі попереднього навчання музики набули вже певного досвіду розпізнавання музично-стильових інваріантів.

Для визначення “на слух” належності твору до творчості певного композитора було обрано фортепіанні твори Й.С.Баха, В.А.Моцарта, Ф.Шопена, Е.Гріга, М. Лисенка, В.Сильвестрова, М.Скорика. При цьому переслідувалась мета – сфокусувати увагу студентів на пізнанні стильових особливостей композиторського почерку. Зауважимо, що студентам пропонувались раніше не відомі їм твори.

Більшість студентів загалом з інтересом поставилася до виконання цього навчального завдання. Труднощі викликало не стільки розпізнавання стильової належності прослуханого твору, скільки формулювання (словесне вираження) стильових ознак творчості композитора, тобто студенти переважно інтуїтивно визначали стиль композитора. Наведемо характерний приклад групового експериментального заняття.

... Звучить музика Й.С.Баха «Органна хоральна прелюдія» f-moll. Викладач пропонує студентам назвати автора. Характерні відповіді студентів: «Це явно звучить Бах», «Думаю, що це один з поліфонічних творів Баха», «Відчуваю, що це – органна прелюдія Й.С.Баха». Викладач-експериментатор пробує з'ясувати, наскільки усвідомлено студенти визначають стиль автора прослуханої музики: «За якими стильовими ознаками Ви визначили належність твору до творчості Й.С.Баха?». Студенти експериментальної групи відчують труднощі з відповідями, визначення стилю відзначається непевністю, розпливчастістю: «Бах є Бах, його ні з ким не сплутаєш», «Я відразу зрозуміла, що звучить музика Баха...» і т.п..

Щоб спрямувати слухацьку увагу студентів на виявлення характерних стильових ознак творчості композитора, викладач-експериментатор у своїх поясненнях підкреслив такі моменти, як історія жанру органної хоральної прелюдії, місце цього жанру у творчості Й.С.Баха. Крім того, викладач акцентував увагу на характерній особливості стилю композитора –

виваженості відбору та чіткій продуманості музичних засобів виразності, що дивним чином поєднуються із масштабністю, воістину «космічною» глибиною художнього змісту. Було підкреслено, що прелюдія виконується не лише органістами, що існує велика кількість її обробок і перекладень для різних інструментів і складу виконавців.

Наступні експериментальні заняття передбачали виконання складніших завдань, стильове поле слухання поступово звужувалось. Студентам пропонувалось відрізнити «на слух» музику одного з композиторів, що мають певну спільність, наприклад, композиторів, чия творчість належить до романтичного стилю. Вибір мав здійснюватись у межах одного стильового напрямку. Зокрема, студентам пропонувалось звучання раніше невідомих їм творів Ф.Шопена, Ф.Мендельсона, Е.Гріга, Ф.Шуберта, Р.Шумана. При слуханні музики композиторів-романтиків студенти не так одностайно визначали стиль: «Я не певна, але мені здається, що звучить музика Ф.Шопена», «Мабуть, цей твір належить Ф.Шуберту».

Щоб зорієнтувати студентів, певним чином спрямувати слухання, педагог-експериментатор зосереджував увагу у вступному слові на характерних особливостях стилю, які мали студенти розпізнати при слуханні незнайомих творів. Наприклад, перед прослуховуванням творів композиторів-романтиків студентам пропонувалось вступне слово на зразок: «Музика композиторів-романтиків відзначається ствердженням самоцінності духовно-творчого життя особистості, відтворенням сильних пристрастей і поривань, одухотвореністю. Спробуйте відчувати щирий ліризм душевного настрою музики Ф.Шопена, самотність у відтворенні національних мотивів у Е.Гріга, яскравий пісенний мелодизм Ф.Шуберта, піднесеність почуття та глибину патетики Р.Шумана».

Виявилось, що застосування вступного слова, де стисло подається характеристика особливостей стилю композитора, значно полегшує виконання завдання, допомагає студентам вслухатись у стильові риси музики тих чи інших композиторів.



На першому етапі формування у студентів стильової культури виконання музичних творів було також апробовано прийом ескізно-стильового опрацювання музичного матеріалу, що уможливило розширення досвіду пізнання стильових особливостей творчості композитора не тільки «на слух», а й у процесі виконавського опрацювання.

Певні методичні розвідки щодо ескізної роботи над музичним текстом знаходимо у педагогічних роботах, зокрема, в дисертації Л.Осипової [17]. В нашому дослідженні йдеться про ескізно-стильове опрацювання, яке спрямовано на з'ясування саме стильових аспектів твору у процесі такого його виконання, яке не передбачає високого ступеню завершеності. Студент має розібратись в тексті, виявити відтворення в ньому стильових особливостей творчості композитора, не доводячи виконання твору до художнього рівня. Ескізно-стильове опрацювання виконує проміжну функцію – між читанням з аркушу і досконалим засвоєнням художньо-образного змісту твору. Переваги цього методу полягають в тому, що ескізно-стильове опрацювання уможливує суттєве збільшення матеріалу, який має засвоїти студент. Між сприйманням на слух та читанням з листа стильової специфіки існує певна різниця. Отримуючи змогу програти твір кілька раз, студент може значно глибше осягнути музичну образність та формотворчі засоби виразності твору, заглибитись у витoki стильового мислення автора, перейнятись його творчими задумами.

Завдання на ескізно-стильове опрацювання музичного матеріалу містили різноманітний в стильовому відношенні матеріал, різнопланові музичні образи, а також твори, належні до різних жанрів. До відома студентів доводилось, що від них очікується насамперед виявлення стильових ознак композиторської творчості, а не досконале виконання. Викладач-експериментатор постійно підкреслював, що буде достатнім впевнене програвання з нот, не треба витрачати зусилля на скрупульозне вивчення тексту. Від студентів вимагалось усвідомлення характерних стильових ознак творчості композитора в процесі ескізно-стильового опрацювання твору на

основі узагальненого охоплення його образного змісту та виявлення виражальних засобів.

В результаті застосування методу ескізно-стильового опрацювання музичного матеріалу в експериментальній групі було зафіксовано суттєве розширення стильової ерудиції майбутніх учителів музики. Надання студентам можливості звертатись до ескізної форми роботи сприяло виконавському апробуванню досить широкого кола різних за стилем творів, усвідомленню специфіки стильового письма композиторів, збагаченню музично-стильового кругозору. Пришвидшився сам процес опанування стильовим багатством музичної культури, тривалість осягнення особливостей стилю того чи іншого композитора значно скоротилась.

Експериментаторами було відмічено, що обмеження ліміту навчального часу на засвоєння стильових особливостей композиторської творчості при ескізно-стильовому опрацюванні порівняно з досконалим вивченням навчального репертуару має суттєві переваги. Водночас означені переваги мають місце також перед такою формою роботи, як і читання з листа, де ознайомлення з музичним матеріалом має одноразовий, епізодичний характер. Ескізно-стильове опрацювання відкриває значно ширші можливості серйознішої й ґрунтовнішої роботи над розширенням музично-стильової ерудиції студентів. Студенти отримують змогу глибше осягнути інтонаційно-виразну сутність музичних образів, характерних для творчості композитора, композиційні особливості, специфіку художньої формотворчості. Не витрачаючи час на доведення виконання до рівня «концертної готовності», студенти тим не менше отримують змогу достатньо повно усвідомити основні творчі ідеї автора, проїняти особливостями його художньо-творчого відчуття і самовиявлення.

Впровадження методики ескізно-стильового опрацювання музичного матеріалу реалізовувалось у процесі формувального експерименту шляхом постановки завдань. Мета розроблених завдань полягала в тому, щоб

спрямувати увагу студентів при ескізному програванні саме на стильові характеристики, відображені у творах.

Розроблені експериментальні завдання передбачали, по-перше, актуалізацію і подальший розвиток музично-стильових переваг студентів, наприклад: «Оберіть для ескізно-стильового опрацювання творчість певного композитора». По-друге, важливо було зосередити увагу студентів на виявленні характерних ознак образно-стильового письма композитора: « При ескізному програванні спробуйте виявити специфіку характерних для композитора образів». Нарешті, третій різновид роботи було спрямовано на розвиток здатності студентів виявити і схарактеризувати стильові особливості композиторської формотворчості. Завдання були сформульовані на зразок: «Визначіть в результаті ескізного програвання твору характерні для композитора засоби музичної виразності».

Так, виконуючи завдання на ескізно-стильове опрацювання фортепіанного циклу «Ліричних п'єс» Е.Гріга, студенти вчилися визначати і стисло характеризувати особливості стильового письма великого норвезького композитора. Вдалими прикладами виконання означених експериментальних завдань можуть слугувати наступні:

а) «Твори Е.Гріга характеризуються різноманітною й багатоплановою образністю. Їм притаманна живописна ілюстративність, барвистість колориту. Вираження безпосереднього почуття, ліризм, схильність до відтворення якогось одного, певного настрою споріднює «Ліричні п'єси» Е.Гріга з «Піснями без слів» Ф. Мендельсона, «Музичними моментами» Ф.Шуберта – творчістю композиторів-романтиків» (Студент Б.);

б) « У фортепіанному циклі «Ліричні п'єси» Е.Гріг відтворив свої різноманітні враження, почуття, думки, любов до рідного краю. І урочиста «Рідна пісня», і жанрово-лірична сценка «На Батьківщині», і численні п'єси народно-танцювального характеру сповнені непоказного, непідробного патріотизму, який, на мою думку, притаманний композитору» (Студентка А.);

в) «Фортепіанний цикл «Ліричні п'єси» Е.Гріга – зразок жанрової різнохарактерності – елегія, ноктюрн, колискова, вальс, пісня, арієтта. Єднає їх – принцип програмності, поетична образність, лаконізм і простота, чіткість і вишуканість» (Студентка П.)

На першому, інформативно-оцінювальному етапі було широко впроваджено також метод виконавсько-стильового аналізу. Мета застосування означеного методу полягала у формуванні в майбутніх учителів готовності до виявлення характерних особливостей індивідуального стилю окремих виконавців. Студенти мали усвідомити, що виконавське мистецтво посідає вагомe місце у розвитку сучасної художньої культури. Мистецтво виконавця виявляється не менш значущим, ніж композиторська творчість. Майбутнім учителям було запропоноване визначення стилю українським відомим музикознавцем В.Москаленком, згідно якого під стилем музичної творчості необхідно розуміти специфіку світовідчуття і музичного мислення, яка виражається системою музично-мовних ресурсів твору, інтерпретування і виконання музичного твору [15, С. 5].

Освоєння студентами експериментальної групи прийомів виконавсько-стильового аналізу відбувалось згідно розробленої нами орієнтовної моделі, що передбачала такі дії:

- Усвідомлення стилю композитора як першооснови виконавської інтерпретації.

Аналізуючи стиль того чи виконавця, студенти мали насамперед з'ясувати, наскільки його виконання співвідноситься з авторським текстом, із задумом композитора.

- Усвідомлення ролі виконавця, його можливостей у актуалізації звучання композиторського творіння.

Студенти мали бути свідомі того, що, не дивлячись на «вторинність» виконавського мистецтва та важливість закладеного в нотному тексті алгоритму інтерпретації, виконавець може бути вільним у виборі засобів

музичної виразності і навіть , як і композитор, певною мірою застосовувати власну музичну мову.

- Виявлення належності виконавця до певної культурної традиції – романтичного стилю, класичного, віртуозно-технічного тощо.

Важливо було, щоб студенти були спроможні з'ясувати загально-творчий характер образного мислення виконавця та переваги, які надає він тим чи іншим засобам музичної виразності.

- Характеристика індивідуальності виконавця, виявлення особливостей його особистості.

Студенти мали підкреслити наявність чи відсутність таких рис особистості виконавця, як працездатність, артистизм, потреба у визнанні. емоційність, художній інтелект тощо.

- Розкриття здатності виконавця до використання художніх можливостей інструменту.

Від студентів очікувалось виявлення у виконавця стилістичного ракурсу у відчутті, розумінні та використанні виразних можливостей музичного інструменту, на якому виконується твір того чи іншого композитора.

Для прикладу було запропоновано студентам експериментальної групи характеристику індивідуального виконавського стилю одного з найталановитіших піаністів минулого сторіччя В.Горовіца [27]. Викладач-експериментатор оцінила стиль В.Горовіца як романтичний, підкреслила такі ознаки індивідуального виконавського стилю, як самобутність особистості виконавця, що відчуває себе стрижневою фігурою інтерпретаційного втілення твору. Увагу студентів сфокусовано на здатності виконавця до широкого відтворення виразних можливостей фортепіано, тяжіння піаніста до репертуару, де переважають твори романтичного стилю. Студенти мали перейняти достатньо вільним трактуванням з боку В.Горовіца авторського нотного тексту. Було акцентовано як характерну рису індивідуального виконавського стилю піаніста спрямованість процесу виконання на публіку, прагнення справити враження на слухачів.

У процесі експериментального застосування виконавсько-стильового аналізу виявилась наявність певних труднощів. Студенти не завжди могли співвіднести характеристики композиторського і виконавського стилю, похибки часто стосувались ототожнення їх. Так, студент Р., використовуючи запропоновану модель аналітичного осмислення індивідуального стилю, на питання щодо виявлення ролі виконавця, його можливостей у актуалізації звучання композиторського творіння, відповів: «Святослав Ріхтер – видатний виконавець, який тонко відчуває і відтворює музику композиторів-класиків, для нього авторський текст - єдино вірний дорічковий дорожчик для створення інтерпретації музики». І лише після того, як було проведено бесіду щодо значення творчої свободи виконавця для створення високохудожньої інтерпретації музики, студент зумів виокремити унікальну здатність С.Ріхтера, видатного піаніста при скрупульозному відтворенні тексту Бетховенської сонати яскраво виявити у виконанні своє власне ставлення до музики, підкреслити свою захопленість музично-образним змістом твору.

Загалом, в результаті застосування виконавсько-стильового аналізу переважна більшість студентів виявили здатність до визначення і характеристики індивідуального виконавського стилю піаністів. Наприклад, аналізуючи індивідуальний виконавський стиль талановитого китайського піаніста Фу Цонга, студент Ж., рівень розвитку стильової культури виконання якого було віднесено в результаті формульованого експерименту до високого, дав таку характеристику: «Виконавська творчість піаніста пронизана установкою на ретельне опрацювання деталей, виявлення логіки загальної побудови твору, відтворення цілісності образу у єдності його деталей, врівноваженість окремих елементів форми. Все це справляє враження переважання інтелектуального начала у спрямуванні виконавського стилю китайського піаніста. Водночас підкреслимо яскравий артистизм подачі матеріалу. емоційну насиченість інтерпретаційного тлумачення музики».

Впровадження запропонованої методики, зокрема оволодіння студентами на високому рівні практикою застосування виконавсько-

стильового аналізу, сприяло здатності знайти найхарактерніше у виконавському мистецтві того чи іншого майстра, аргументовано схарактеризувати особливості його виконавсько-творчої індивідуальності. Наприклад, студент Д., характеризуючи індивідуальний виконавський стиль Е.Гілельса, підкреслив квінтесенцію естетичного кредо піаніста: «Виконавський стиль Е.Гілельса уособлює рідкісність сплаву художнього інтелекту, творчої уяви, безпомилкового відчуття форми та природного піанізму».

Здатність до глибокого аналізу індивідуального виконавського стилю особливо рельєфно виявлялась в процесі залучення студентів до оцінювання творчості сучасних українських піаністів. Обмеженість, або й відсутність критичних матеріалів у пресі ускладнювало виконання завдання, але при цьому сприяло виявленню самостійності суджень майбутніх вчителів музики. Високої оцінки експертного журі дістало таке виконання завдань, при якому студенти виявляли готовність до різнобічної характеристики виконавського мистецтва того чи іншого піаніста, але при цьому вміли виокремити специфічні для індивідуального стилю виконавця деталі, на зразок: «Люка Дебарг – молодий французький піаніст - вражає одухотвореністю виконання, здатністю встановити невидимий зв'язок із слухачами, вплинути своїм яскравим темпераментом на публіку, викликати у неї непідробну емоційну реакцію» (студентка М.); «Я в захваті від виконавської майстерності українського композитора і піаніста Євгена Хмари. Відчувається, що музика для виконавця – найсуттєвіша частка його життя. Майстерне застосування широкого арсеналу фактурно-динамічних, темброво-регістрових і метро-ритмових засобів виразності не затуляє піаністу головного – створення музичного образу, що надовго лишається в пам'яті слухачів» (студентка Т.)

Загалом, експериментальна перевірка розроблених в процесі дослідження методів і прийомів формування стильової культури виконання музичних творів майбутніх учителів музичного мистецтва підтвердила ефективність застосування на першому, інформативно-оцінювальному, етапі

формувального процесу тих методів і прийомів, що сприяють розширенню знань щодо стильових аспектів музичної культури на основі сприймання “ на слух ” стильових ознак творчості композитора, а також обговорення, аналізування, оцінювання їх характеристичних рис. На відміну від опрацьованих в теорії та методиці музичного навчання педагогічних засобів залучення учнів до оцінювання [20; 30], запропонований метод сприяє активізації саме слухового сприйняття авторського стилю. Крім того, експертне журі дійшло висновку щодо особливої результативності таких методів і прийомів, як ескізно-стильове опрацювання музичного матеріалу, а також виконавсько-стильовий аналіз.

Другий, інтерпретаційно-творчий етап формування стильової культури виконання студентами музичних творів було зосереджено на активізації здатності студентів до творчого самовиявлення у процесі інтерпретації музики. Педагогічні зусилля було спрямовано не тільки на усвідомлення й відтворення майбутніми вчителями стильової специфіки творчості композитора, а й на виявлення власного творчого розуміння й переживання образного змісту твору, на відтворення емоційного ставлення до нього.

Досягненню цієї мети було підпорядковано блок методів і прийомів індивідуально-виконавського самовиявлення в композиторсько-стильовому контексті, а саме:

- виконавсько-стильові зіставлення (порівняння індивідуальних виконавських стилів відомих музикантів);
- варіантно-стильове інтерпретування музичного твору;
- самостійне створення оригінальної стилевідповідної інтерпретації музичного твору.

Метод виконавсько-стильового зіставлення було впроваджено з метою запобігання наслідуванню, досить розповсюдженому серед студентів-виконавців, уникненню неприйняттого у якісному музичному виконавстві намагання копіювати «чужі» виконавські стилі, формального відтворення вже існуючої, створеної іншим виконавцем, інтерпретації музики. Студентів, що



брали участь у формувальному експерименті, переконували в необхідності знайти такі виконавсько-виражальні засоби, які б відповідали індивідуальним уявленням студента щодо образного змісту твору, щодо темпу, динамічних відтінків, тембрової забарвленості звучання, ритмових характеристик виконання музики та інших засобів музично-виконавської виразності. Важливо було домогтись, щоб студенти не тільки усвідомлювали особливості стильового письма композитора, а й прагнули самостійно знайти характер виконання, виразити в інтерпретації власне оригінальне сприйняття музики композитора. Викладачі-експериментатори, впроваджуючи метод виконавсько-стильових зіставлень, намагались переконати студентів у можливості існування різних і водночас естетично-вивірених підходів до виконавського тлумачення композиторських творінь. Отже, сутність методу виконавсько-стильових зіставлень полягала у ознайомленні студентів з різними трактовками того самого музичного твору, у спонуканні їх до виявлення індивідуальних, притаманних тому чи іншому піаністу виконавських засобів виразності. Майбутні учителі мали бути свідомі того, що індивідуальне прочитання виконавцем твору не суперечить відтворенню в інтерпретації композиторського стилю, що виконавська майстерність полягає як у здатності виконавця дотримуватись стильових вимог композитора, так і у вираженні творчого ставлення у створюваній виконавцем інтерпретації музичного твору.

Наведемо приклад із експериментальної роботи. Студентам було запропоновано прослухати виконання фортепіанного твору К.Дебюссі «Дівчина з волоссям, як льон» в запису, у виконанні трьох піаністів - Річарда Гуда, Вадима Холоденка, Олексія Любимова. Завдання полягало у визначенні своєрідності, унікальності виконавської інтерпретації твору кожним з піаністів. В результаті висловлювання власної думки кожним із учасників, обговорення різних думок, студенти дійшли висновку про те, що прелюдія К.Дебюссі «Дівчина з волоссям, як льон» - музичний портрет, жанр якого зустрічається вже в творчості французьких клавесиністів, Р.Шумана та ін.

Піаністи дещо по-різному сприйняли і відтворили в інтерпретації музичний образ цієї дівчини. У Роберта Гуда вражає здатність виконати п'єсу як миттєвий ескіз, передати мимолітне враження поза психологічною заглибленістю до внутрішнього світу героїні. Крім того, піаніст створює образ дівчини, якою композитор милується не зараз, не в цей момент, а ніби згадуючи її. Підкреслюючи такий характер образності, Роберт Гуд застосовує «акварельне» темброве забарвлення, досягає м'якості звучання, певної його «розмитості». Стриманість почуття досягається також підкресленням мелодії, що неспішно розгортається, виконавець зосереджує увагу на її спокійній, заколисуючій ритміці.

Як видно з наведеного прикладу, студенти зуміли, по-перше, схарактеризувати інтерпретацію у образній і стилеформотворчій єдності. По-друге, крізь призму виконавського тлумачення прелюдії студенти зуміли розпізнати характерні особисті виконавського стилю піаніста. Індивідуальність Роберта Гуда «проглядає» у спрямованості виконання на актуалізацію звукових можливостей фортепіано, зокрема, широкому використанні тембрових барв інструменту, в здатності тонко відчувати образно-психологічний підтекст твору.

З метою активізувати здатність студентів до усвідомлення і відчуття різниці в індивідуальних виконавських стилях, експериментатор залучив студентів до прослуховування тієї самої прелюдії, але вже у виконанні іншого піаніста – Вуктора Холоденка. Питання експериментатора: «Чим відрізняється інтерпретація прелюдії К.Дебюссі «Дівчина з волоссям, як льон» піаністом Вадимом Холоденком?» змусило студентів уважніше вслухатись у виконання піаністів, виявивши, що « у трактуванні Вадима Холоденка звертає на себе увагу створене піаністом враження не просто стриманості, а дещо холодної краси шляхом уникнення рельєфної подачі інтонації. Крім того, у виконанні піаніста відчувається захоплення виражальними можливостями плагальних зворотів, багаторазового переміщення того самого акорду, що викликає

відчуття тонкої гри барв, не створюючи напруженості гармонічного розвитку».

В результаті колективного обговорення студенти дійшли спільної думки про особливості індивідуального виконавського стилю Вадима Холоденка. Було, зокрема, відмічено як характерну особливість індивідуального стилю піаніста надзвичайно уважне його ставлення не тільки до мелодії - визнаного інтонаційного виразника провідної сутності образу, а й до виражальних можливостей гармонії, ладових ознак.

За допомогою викладача-експериментатора, що спрямовував слухацьку увагу студентів на ті чи інші деталі виконання, студенти також визначили особливості індивідуального сприйняття й відтворення Олексієм Любимовим тієї ж самої прелюдії «Дівчина з волоссям, як льон». Було відмічено як характерну особливість - увагу піаніста до композиційного розгортання виконавського процесу. Зокрема, тричастинна побудова прелюдії в інтерпретації Олексія Любимова постає як така, що позбавлена різких контрастів, уникнення напруженого розвитку. Створюється майже зорове враження відчуття кроків, що поступово віддаляються, завмираючи в даліні.

Завдання на індивідуально-стильові зіставлення у процесі експериментального впровадження змодельованої методики поступово ускладнювались, колективні обговорення і висновки щодо специфіки індивідуального виконавського стилю того чи іншого виконавця поступово поступались місцем індивідуальному виконанню завдань, їх самостійному, без допомоги викладача, вирішенню.

Наступним методом, що дістав апробацію на другому, інтерпретаційно-творчому етапі, стало залучення студентів до варіантно-стильового інтерпретування музичного твору. Якщо виконавсько-стильові зіставлення переслідували мету - усвідомлення студентами принципової можливості порізного й водночас естетично вивірено трактувати музичні образи, створені композитором, то означений метод спрямовано на практичне засвоєння майбутніми вчителями багатовимірності потенціалу мистецтва інтерпретації,

на практичне відпрацювання індивідуально-стильових уявлень щодо власного виконавського стилю. Питання варіантного тлумачення музичних творів розглянуто у ряді методичних робіт [9; 18]. В контексті нашого дослідження, на відміну від напрацювань в цій галузі, ми пропонуємо зосереджувати увагу саме на стильовій варіантності.

Перед студентами висувалось завдання – створити дещо відмінні інтерпретації того самого твору, не втративши при цьому художні орієнтири виконавської інтерпретації. Для відпрацювання умінь по-різному виконати той самий музичний твір, не виходячи при цьому за межі художності, студентам пропонувалось вибрати цікавий і водночас посильний для них в технічному відношенні твір, бажано з дитячого репертуару.

Спостереження за виконавською діяльністю у ряду студентів виявило труднощі, пов'язані з необхідністю використати при створенні іншого варіанту інтерпретації музичного твору й інші засоби виразності. Так, моделюючи інтерпретацію «Вальсу» Е.Гріга з «Ліричних п'єс», цілий ряд студентів не в змозі був вийти за межі тих самих засобів виконавської виразності і тієї самої образності, повторюючи їх в кожному виконавському варіанті. З метою урізноманітнення їх підходів до виконавства, а також з метою залучення студентів до практичного засвоєння можливості по-різному інтерпретувати той самий музичний твір, було застосовано прийом, який ми назвали «створення інтерпретації за словесною моделлю». Студентам пропонувалось уявити майбутній образний зміст твору у власному виконавському тлумаченні, виразити його словесно і відповідно до музично-образних уявлень- спрямувати варіанти інтерпретацій.

Наведемо конкретний приклад подібної роботи. За допомогою викладача-експериментатора студентка Д. словесно змоделювала три варіанти відмінностей у виконавському тлумаченні «Норвезького танцю» Е.Гріга із вже згадуваних «Ліричних п'єс». Спільним в кожному з варіантів планувалось відтворити настрій танцювальної сценки, яскравого, темпераментного з елементами жартівливості, характерними для народного норвезького танцю –

спрінгдансу. Водночас перший варіант «словесної моделі інтерпретації» передбачав підкреслення стрімкого плину мелодії, чітких метричних її повторень, різких змінюваних акцентів, виразну подачу мелодико-ритмічних фігур. У другому варіанті інтерпретації «Норвезького танцю» планувалось зосередити увагу слухачів на колористичних барвах “інструментовки”, тобто рельєфно подати витриману квінту в басі і неповороткий верхній голос, що «крокує» по квартам і квінтам. Третій варіант інтерпретації студентка планувала зосередити на регістрових і динамічних контрастах, які б уособлювали різні фігури народного танцю.

Експериментаторами було відмічено, що застосування «словесних моделей інтерпретації» сприяє спрямуванню виконавських зусиль студентів на образно-стильове відтворення музики, окреслює шлях до створення різних варіантів інтерпретаційного тлумачення того самого твору.

Водночас у процесі проведення експерименту виявилось, що деякі студенти, близько 12% від загальної кількості, значно краще виконують завдання на варіантне тлумачення музичних образів у процесі безпосередньої імпровізації за фортепіано. Створення «словесної моделі» ускладнює процес, натомість підбирання за роялем того чи іншого виконавського варіанту шляхом імпровізування уможлиблює творчо насичене виконання завдання. В результаті було виокремлено положення щодо індивідуалізації залучення студентів до варіантного опрацювання інтерпретації того самого твору як засобу усвідомленого формування майбутніми учителями стильової культури музичного виконання.

Центральним методом другого, інтерпретаційно-творчого етапу формування стильової культури виконання музичних творів у майбутніх учителів музичного мистецтва визначено метод залучення студентів до самостійного створення оригінальної стилевідповідної інтерпретації музичного твору. Творчі підходи в фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва завжди привертала увагу науковців [2;10;14] У нашому дослідженні самостійне створення інтерпретації музики зорієнтовано на

формуванні у студентів здатності до творчого самовиявлення при одночасному збереженні стильових засад композиторської творчості.

Реалізація означеного методу відбувалась за допомогою таких прийомів, як:

- а) активізація творчої фантазії на основі асоціацій;
- б) спонукання до творчого саморозкриття через виявлення індивідуального “Я” в процесі створення інтерпретації музичного твору : від інтуїтивного його оцінювання через вербалізацію до усвідомленого вибору;
- в) переформулювання творчого завдання.

Виокремлення означених прийомів було зумовлено недостатньою готовністю значної частини студентів експериментальної групи до виконання такого завдання: «Створити оригінальну, індивідуальну, але водночас також і стилевідповідну інтерпретацію музичного твору». Розкриємо специфіку їх застосування.

Активізація асоціативного мислення розглядається в науковій літературі переважно в контексті формування поліхудожньої культури учнів [24]. Ми пропонуємо застосовувати прийом наведення асоціацій як засіб активізації творчої фантазії, що в процесі формувального експерименту передбачало: по-перше, спонукання студентів до відновлення в пам'яті, пригадування випадків, явищ життєвого досвіду, аналогічних за емоційною забарвленістю образному змісту виконуваного твору; по-друге, наведення художніх асоціацій, прикладів із суміжних видів мистецтва. Так, працюючи над п'єсами з «Альбому дитячих п'єс» Д.Кабалевського («Їжачок», «Маленький жонглер», «Впертий братик», «Танок Буратіно», «Клоуни», «Гра у м'ячик», «Казочка» тощо), студентка Н. пригадала випадки зі свого дитинства, тим самим оживляючи у пам'яті певні настрої, емоційний стан, які певним чином вплинули на активізацію уяви при створенні інтерпретації музики. При цьому виконання завдання – «Відтворити в інтерпретації специфіку стильових характеристик творчості композитора» – не заважало спрямуванню виконавської трактовки в річище певного емоційного стану.

При наведенні художніх асоціацій увагу експериментаторів було спрямовано на досягнення образної єдності між наведеними прикладами з інших видів мистецтва і твором, над яким студент працює в даний момент. Наприклад, опрацьовуючи вже згадуваний цикл п'єс Д.Кабалевського, викладача-експериментатор запропонував студентці підібрати ілюстрації з образотворчого мистецтва на теми дитинства. Перегляд картин сприяв активізації певного емоційного настрою, сприяючи знаходженню вірного і неповторного саме для цього студента «емоційного тону» виконання фортепіанних п'єс. Йдеться, зокрема, про перегляд студентами експериментальної групи робіт художників на теми дитинства, таких, як картин П.Шмарова «Сільська дівчинка», І.Творожнікова «Пташка полетіла», М.Богданова-Бельського «Рибалки», Ф.Решетнікова «Дістали язика», Ф.Сичкова «Сільські дівчата біля тину», С.Адліванкіна «Майбутній льотчик», О.Григор'єва «Петька» та «Маленькі художниці», Б.Щербини «Школярка», І.Холоменюка «Ганнуся», Б.Михайлова «Гроза» і т.п. Наведення художніх асоціацій викладачем, а також самостійне підбирання відповідних асоціацій активно сприяло збудженню уяви, творчої фантазії студентів.

Художні асоціації, які можна використовувати для активізації творчої діяльності майбутніх учителів, відрізняються широким різноманіттям. Це, зокрема, поетичні рядки, відповідні за настроєм музичного твору. Особливо суттєву роль відіграють зорові асоціації, сприяючи створенню в уяві студента цілісної картини, адже дійсність сприймається людиною цілісно – і слухом, і зором. Завдяки асоціаціям емоційний зміст твору «вловлюється» повніше, інтенсифікуючи індивідуальне ставлення студента до виконання музики.

Приєм залучення до творчого саморозкриття через виявлення індивідуального «Я» в процесі самостійного створення інтерпретації музичного твору передбачало спочатку спонукання студента до інтуїтивного пошуку бажаної інтерпретації, далі – вербалізоване оцінювання результатів інтуїтивного пошуку виконавського тлумачення музики, нарешті – усвідомлений вибір найкращого, за думкою студента, виконання самостійного

творчого завдання. Так, наприклад, працюючи над виконанням завдання: «Самостійно створити індивідуальну інтерпретацію сонати Й.Гайдна h-moll № 32, ч. I », студент Ф. в процесі імпровізування підготував виконавську трактовку, де було підкреслено скерцозно-танцювальний її характер. У словесній характеристиці виконавської трактовки студент відмітив саме таку спрямованість інтерпретації. Питання викладача: « Чи передано контрастність образів сонатного алегро?» змусило студента ще раз оцінити своє виконання, після чого в процесі виконання він спрямував зусилля на моментальне емоційно-творче перенастроєння з одного образу на другий, з грайливо-веселого характеру виконання головної партії на вираження світлої печалі у виконанні побічної партії. Таким способом, що передбачав спочатку інтуїтивне знаходження виконавського спрямування інтерпретації, потім через вербальну оцінку досягнутої спрямованості виконання, його усвідомлену корекцію, студент прийшов до творчого вираження індивідуального ставлення до музики на тлі її стильового відтворення.

У процесі створення оригінальної стилевідповідної трактовки музичного твору застосовувався також прийом переформулювання творчого завдання з метою активізації творчого ставлення студентів до інтерпретаційної діяльності. Переформулювання творчого завдання передбачало спонукання студентів до довільного зміщення акцентів у варіантно-образному тлумаченні змісту виконуваного твору, але при цьому обов'язковою умовою виступало збереження стильових ознак композиторської творчості. Так, наприклад, формулювання завдання: «Створити оригінальну, самобутню інтерпретацію твору С.Прокоф'єва "Монтеккі і Капулетті" з десяти п'єс-транскрипцій "Ромео і Джульєтта", ор. 75, не виходячи за межі стильового письма композитора» у процесі проведення формувального експерименту було переформульовано згідно таких варіантів: «Продемонструйте власні творчо-інтерпретаційні можливості у стилевідповідному виконанні твору С.Прокоф'єва "Монтеккі і Капулетті"; «Працюючи над інтерпретацією твору С.Прокоф'єва "Монтеккі і Капулетті"»



знайдіть піаністичні можливості відтворити власну творчу індивідуальність, зберігши при цьому стильові орієнтири виконання»; «Створюючи інтерпретацію твору С.Прокоф'єва “Монтеккі і Капулетті”, виберіть такі засоби виразності, які б відповідали вашим індивідуальним уявленням щодо образного змісту твору і його стильових особливостей»; « У процесі інтерпретаційного тлумачення твору С.Прокоф'єва “Монтеккі і Капулетті”, досягнення стильової відповідності його виконання зосередьте увагу на творчому самовиявленні».

У процесі переформулювання завдання для студентів відкрились нові грані творчих можливостей тлумачення нотного тексту. Навіть ті з них, що підсвідомо уникали творчого спрямування виконавських зусиль, суттєво переорієнтовувались у своїй роботі, у них утворювались нові уявлення щодо можливостей індивідуально-творчого самовираження у процесі виконання, збуджувались психологічні механізми фантазії. Крім того, різні варіанти завдання не тільки уточнювали для студентів сам зміст завдання, а й спонукали до того, щоб по-новому уявити способи його творчого вирішення.

На третьому етапі, педагогічно-продуктивному, метою якого було забезпечення педагогічної спрямованості процесу формування виконавсько-стильової культури майбутніх учителів музичного мистецтва, поряд з попередньо висвітленими було впроваджено такі методи і прийоми, як виконавсько-стильове опрацювання дитячого репертуару, створення «стильових колекцій» для музично-просвітницької діяльності; ознайомлення учнів зі стильовими особливостями творчості композиторів у процесі слухання творів у виконанні студента-практиканта.

Проблеми педагогічного спрямування фахової підготовки майбутніх учителів плідно проаналізовано в сучасних дослідженнях [4; 8; 22; 26]. Відмінність нашої позиції, реалізованої у методі виконавсько-стильового опрацювання дитячого репертуару, знову ж таки полягає у активізації стильового мислення студентів і передбачає, по-перше, виявлення студентами характерних для композитора стильових ознак творчості у музиці для дітей;

по-друге, виконавське відтворення стильової специфіки композитора у музичній творчості для дітей.

У процесі проведення експериментальних занять студенти мали переконатись, що видатні композитори-класики, а також сучасні композитори створили високохудожній репертуар для дитячого виконання і слухання. Це музика є різноплановою за змістом, колоритом, відрізняється багатством образів, проникненням у світ дитячих інтересів. У процесі експериментального навчання студенти ознайолювались з кращими зразками музики для дітей, зокрема, майбутні вчителі залучались до слухання творів для дітей М.Лисенка, Ж. Бізе, Е.Вілла-Лобоса, К.Дебюссі, П.Чайковського, сучасних композиторів - Г.Свиридова, Р.Щедрина, С.Губайдуліної, М.Скорика, М.Сільванського, Л.Шукайло та багатьох інших. На конкретних прикладах студенти мали переконатись, що твори для дітей – особлива галузь творчості, що композитори ставились до музики для дітей особливо відповідально. Доступність, образна конкретність не поступаються місцем у творчості талановитих композиторів високим орієнтирам художності.

З метою цілеспрямування процесу ознайомлення зі стильовим різноманіттям музики для дітей перед студентами було висунуте завдання: «Визначити характерні ознаки, яких дотримуються композитори, пишучи музику для дітей». У процесі виконання означеного завдання студентами було відмічено, що музичні твори для дітей характеризуються:

- яскравою образністю;
- зоровою асоціативністю ( оскільки діти схильні до образно-зримого сприйняття життя);
- ритмовою визначеністю (рухливість, активність притаманні дітям).

Для нас було важливим виявлення настанови майбутніх учителів до співвіднесення художніх характеристик творів для дітей із особливостями дитячого сприймання музики. Ми вважали позитивним той факт, що,

вибираючи дитячий репертуар за стильовими ознаками, студенти пов'язували вибір із музично-пізнавальними можливостями дітей певного віку.

Ефективним для розвитку виконавсько-стильової культури майбутніх педагогів виявився метод створення та виконання «стильових колекцій» для музично-просвітницької діяльності. «Стильова колекція» передбачала два варіанти:

- включення до виконавської програми творів, які мають певну спільність (жанрову, тематичну, образну тощо), але належать до творчості різних композиторів. При такому підході яскраво проступають стильові відмінності творчості різних композиторів (полістильова колекція);

- виконавська програма складається з різних творів одного композитора. При такому підході увага акцентується на стильових характеристиках творчості певного композитора (моностильова колекція).

Отже, учасникам експерименту пропонувалось виконати завдання:

- 1) Створити «стильову колекцію» (один з попередньо наведених варіантів за вибором студента);

- 2) Визначити віковий склад слухацької аудиторії, якій адресується складена «стильова колекція»;

- 3) Змодельовати інтерпретаційну концепцію виконання «стильової колекції», досягти образної виразності у реальному музично-виконавському процесі.

Вдалими прикладами «стильових колекцій», складених студентами в процесі проведення формувального експерименту, виявились такі, як «В гостях у казки», «Світ дитинства в музиці», « Прислухаємось до природи» «Танцювальна музика різних епох і народів», «Прелюдія в різному стильовому вбранні», «Музичні іграшки». «Видатний український композитор Мирослав Скорик – дітям», « Мініатюри Арама Хачатуряна», «Дитячий куточок» К.Дебюссі» (Приклади створення стильових колекцій див. у «Додатку Г». Педагогічний сенс складання і виконання «стильових колекцій» полягав у активізації стильового образного мислення майбутніх учителів музичного

мистецтва. Так, наприклад, працюючи над такими творами, як Л.в. Бетховен. «Весело-сумно», Р.Шуман «Сміливий вершник», С.Майкапар «Маленький герой», Г.Свиридов «Впертий хлопчисько», «Пострибушка», В.Коровіцин "Сумна принцеса», Д.Кабалевський «Плакса», «Злюка», що ввійшли до добірки «Світ дитинства в музиці», студентка Ж. акцентувала увагу на особливостях художньо-творчого мислення композиторів, що зуміли відтворити різні образи дітей, їхні інтереси і захоплення засобами музичного мистецтва. Зокрема, було відмічено, що композитор Г.Свиридов в п'єсах «Впертий хлопчисько», «Пострибушка» з «Альбому п'єс для дітей», створюючи образи дітей, різних за характером, інтересами, темпераментом тощо, не відходить від притаманного йому способу викладу музичної думки. При цьому риси стилю композитора виявляються дуже яскраво, «штрих Свиридова» помітний в кожному творі, в його інтонаційній і гармонічній мові, в ритмових побудовах, поліфонічності письма, особливостях фактури і форми. Студентка відмітила діатонізм, широку опору на народні натуральні лади, підпорядкування хроматизму діатонічним побудовам.

Опрацювання «стильових колекцій» у процесі проведення формувального експерименту передбачало різні форми роботи – вибір творів, адресованих певній слухачькій аудиторії, визначення дидактично-виховних можливостей вибраних творів, стилістичний аналіз та визначення характерних рис стилю композитора, що виявляються в обраних творах, написання педагогічно спрямованих методичних оглядів «стильової колекції», тощо. Так, наприклад, створення стильової колекції у студентів четвертого курсу супроводжувалось написанням стислого науково-методичного есе, де важливо було, по-перше, визначити найхарактерніші аспекти стильового мислення композитора; по-друге, здійснити вибір творів для стильової колекції, яку студентка планувала використати в процесі педагогічної практики з певною віковою категорією дітей; по-третє, схарактеризувати образно-стилістичну сутність п'єс, що ввійшли до «стильової колекції» (Див. Додаток Г.).

Ефективним у стильовому розвитку студентів виявився метод проведення художніх паралелей між художніми стилями в музиці та літературі. Важливо було спонукати студентів до усвідомлення спільних рис образного відтворення певного настрою у поезіях, у музичних творах. Приклади наведення подібних художньо-стильових аналогій відтворено у Додатку Д.

Викладачі-експериментатори в процесі роботи зосереджувались також на розвитку в майбутніх вчителів здатності скласти основні питання для дітей, які б спрямовували їхню увагу на стилістичні аспекти творчості композитора. Наприклад, моделюючи стильову колекцію «Мирослав Скорик –дітям» (Див. Додаток Г, № 5), студентка підготувала наступні питання - завдання для юних слухачів, які б допомогли їм краще сприйняти образний зміст прослуханих творів, а також зорієнтуватись у стильовій специфіці музики видатного українського композитора:

а) « Прослухайте твори, визначіть, які почуття передає музика в кожному з них» (Питання-завдання спрямовує увагу слухачів на емоційний зміст музики);

б) «Про що розповідає музика? ( про певний настрій, про характер героя, про враження від природи, про життєві події);

в) «Як розповідає музика?» ( передбачається ознайомлення слухачів із музичною мовою, засобами виразності (мелодія, динамічні відтінки, ритм, темпові зміни, акомпанемент, фактура тощо);

г) Які твори композитора ви ще можете назвати? Які засоби виразності, характерні для стилю композитора, відтворено в них?

Важливою функцією стильової культури виконання музичних творів у майбутніх учителів виступає ознайомлення учнів зі стильовими особливостями творчості композиторів. Через те особливо важливим ми вважали необхідність розвитку у студентів здатності до відтворення композиторського стилю безпосередньо у виконанні музики перед аудиторією юних слухачів. Складання «стильових колекцій», педагогічний аналіз творів,

що входять до колекції, мають узгоджуватись із їх виконавською інтерпретацією. Тому в процесі формувального експерименту було приділено значну увагу продумуванню, моделюванню студентами виконавських особливостей відтворення стильових аспектів творчості композитора і дотриманню їх у безпосередньому виконавському процесі під час педагогічної практики. З цією метою викладачі-експериментатори спонукали студентів при створенні «стильових колекцій», при аналізі образного змісту й музично-виражальних засобів різних творів передбачати й особливості їхнього музично-виконавського тлумачення. Так, наприклад, працюючи над складанням та аналітичним осмисленням стильової колекції «Світ дитинства в музиці», студентка З. підкреслила: «У виконанні п'єси Л.в.Бетховена «Веселосумно», розкриваючи зіставлення різних настроїв, важливо особливо рельєфно виявити контрастність як стильову деталь творчості великого композитора. Зокрема, важливо у виконанні яскраво виконати мелодію з її пориваннями, злетами і падіннями, контрастами в динамічних барвах, зіставлення регістрових характеристик мелодії і тривожних басів в акомпанементі». (Див. Додаток Г, № 4). Натомість, моделюючи виконання твору Р.Шумана «Сміливий вершник», бажано передбачити акцентовану подачу романтичної піднесеності мелодії, її яскравого стремління вгору, а також характерність штрихів «staccato» і «sforzando», що опосередковано відтворюють характер безупинного руху скачки.

Основними труднощами при виконанні студентами експериментальних завдань на моделювання стилевідповідного виконання дитячих п'єс з попередньо складених «стильових колекцій» виявились такі, по-перше, як виявлення характерних ознак стилю композитора у невеличких п'єсах. Студентів зупиняли незначний обсяг музичного матеріалу, що не дозволяло виявити стиль композитора широко, повно. А отже, труднощі зумовлювались тим, що увагу треба було зосереджувати на окремих стильових деталях. По-друге, у багатьох студентів спостерігалось невміння підкреслити характерну стильову деталь тактовно, так, щоб не вийти за межі хорошого смаку, не

зруйнувати образну цілісність інтерпретації. Так, наприклад, перебільшені контрасти у виконавському тлумаченні студенткою О. дитячої п'єси українського композитора Ю.Щуровського «Шарманка» зі стильової колекції «Музичні інструменти» дещо знівельовали загальний характер образу. Замість вишуканої танцювальності, передачі пластики вальсу п'єса набула характеру чіткої декламаційності, зовсім не характерної для твору.

Уникненню подібних похибок сприяло групове обговорення виконання, застосування варіантних способів інтерпретаційного тлумачення й вибору кращого з них. Особливого ефекту у розвитку в студентів здатності до стилевідповідного виконання дитячих творів було досягнуто шляхом залучення студентів до виявлення реакції учнів під час слухання. Для того, щоб аналіз виконавсько-творчого спілкування студента-практиканта зі слухачами був ефективним, студентам було запропоновано орієнтовні питання. Відповіді на них сприяли зосередженню уваги студентів на значущих моментах обговорення, на тих деталях, які допомагали досягти об'єктивності у визначенні характеру засвоєння учнями матеріалу щодо стильових вимірів композиторської творчості. Зокрема, підводячи підсумки проведеного заняття, студенти мали дати відповіді на питання: «Наскільки уважно учні слухали музику?», «Чи відволікались слухачі під час звучання музики?», «Хто з учнів слухав неуважно?» «Під час виконання якого твору спостерігалось найбільше відволікання учнів?» тощо. Відповіді на ці питання мали свідчити про здатність майбутніх учителів визначати, “ вловлювати ” реакцію юних слухачів, реагувати на неї.

Свідчити про здатність до аналізу результатів засвоєння учнями навчального матеріалу мали такі питання, як: «Чи всі слухачі змогли відрізнити стильові деталі творчості композитора у вашому виконанні?» «Твори яких композиторів найбільше сподобались дітям?» «Які помилки допускали учні у визначенні належності твору певному композитору? « Чи зацікавило учнів виконання завдання на визначення стильових характеристик творчості композитора?» тощо.

Спонування студентів до рефлексивної оінки власної діяльності – важливий метод підвищення професіоналізму майбутніх фахівців [28; 29]. У нашому дослідженні визначення здатності майбутніх учителів оцінити характер своєї педагогічної підготовленості до реалізації педагогічно-виховної функції виконавсько-стильової культури також слугувало показовим підсумком ефективності третього, педагогічно-продуктивного, етапу формування стильової культури виконання студентів. З цією метою було розроблено завдання, виконання яких могло би свідчити про сформованість рефлексивного ставлення студентів до виконавсько-стильової культури.

Визначаючи рівень сформованості у себе стильової культури виконання музичних творів, студенти звертали увагу насамперед на відповідність самостійно створеної інтерпретації музичного твору їхнім уявленням щодо стильової специфіки творчості композитора, твір якого виконується. Так, характеризуючи власну здатність до відтворення у виконанні «Вальсу-експромту» ор.47 з «Ліричних п'єс» Е.Гріга стильової специфіки творчості композитора, студентка Л. зауважила: «Я намагалась насамперед передати безпосередність почуття, глибокий ліризм образного змісту музики, продуману обмеженість технічних засобів виразності. Загалом – романтичність настрою «Вальсу» як характерну стильову деталь творчості Е.Гріга. Важливо також було підкреслити повторюваність мелодії протягом звучання, так ніби композитор сам захоплюється її близькістю норвезькому фольклору».

Складнішим для учасників формувального експерименту при самооцінюванні виявилось виконання завдання на характеристику стильової відповідності виконання в єдності зі здатністю до творчого самовиявлення. Ряд студентів взагалі не надавали значення рефлексивному осмисленню індивідуально-творчих підходів до інтерпретації музики. Питання-наведення, застосовувані викладачами-експериментаторами, на зразок: «Які творчі наміри супроводжували Вашу роботу над інтерпретацією музики?», « В чому виявився Ваш індивідуальний підхід при тлумаченні образного змісту



виконуваного твору?» допомагали студентам конкретніше уявити собі завдання щодо самооцінювання. Так, оцінюючи власне виконання Прелюдії мі-бемоль-мінор з циклу Д.Шостаковича «24 прелюдії», студент Ш. зазначив, що в інтерпретації він зумів підкреслити характерну для композитора гостроту конфліктних зіставлень «високого» і «низького», емоційну напруженість цієї боротьби, навіть певну театральність подачі матеріалу. Студент підкреслив, що працюючи над Прелюдією, він намагався відтворити свою захопленість яскравістю і самобутністю стилю великого композитора. Найскладнішим у рефлексивному осягненні стильової культури виявились завдання оцінити власну здатність до формування у школярів відчуття стилю композитора, націлити їх на сприйняття специфіки стильового письма композитора. Допомагаючи студентам у досягненні об'єктивності і всебічності музично-педагогічної самооцінки, викладачі-експериментатори також застосовували питання-наведення, зміст яких спонукав студентів до визначення слухацької реакції школярів як показника власної спроможності до яскравого піднесення стильової специфіки твору у виконанні, наприклад: «Наскільки уважно учні слухали музику?», «Чи всі слухачі змогли відрізнити стильові деталі творчості композитора у вашому виконанні?», «Твори яких композиторів найбільше сподобались дітям?», «Чи можливо розвинути у школярів почуття стилю композитора?» тощо (Див. Додаток Є.). Таким чином експериментатори намагались полегшити учасникам експерименту процес самооцінки. У відповідях на поставлені питання виявлялось, наскільки майбутні учителі усвідомлюють необхідність формування у школярів відчуття стилю, чи студенти самі здатні визначитись у стильових аспектах творчості композитора, твір якого виконується, і чи здатні вони до відтворення в інтерпретації характерних особливостей стилю композитора. Беручи до уваги запропоновані орієнтовні питання, студенти мали також з'ясувати, чи свідомі вони художньо-педагогічного значення бодай елементарної стильової підготовки учнів, чи змогли вони у процесі безпосереднього художньо-

творчого спілкування з учнями під час практики зацікавити учнів стильовими вимірами музичного мистецтва.

На завершення експерименту, в кінці проведення педагогічної практики студентам пропонувалось:

- а) визначити рівень сформованості своєї виконавсько-стильової культури;
- б) виявити «проблемні зони» власної виконавсько-стильової культури;
- в) намітити перспективи самовдосконалення стильової культури виконання музики ( Див. Додаток Ж).

З'ясувалось, що залучення студентів до самооцінювання та проектування свого подальшого розвитку не тільки стимулює у них свідоме ставлення до ролі і значення стильової культури у досягненні високого художнього рівня виконавської майстерності, а й інтенсифікує сам процес набуття умінь стильового опрацювання музичних творів. Так, визначаючи рівень сформованості у себе стильової культури виконання музичних творів, студенти звертали увагу насамперед на відповідність самостійно створеної інтерпретації уявленням щодо стильової специфіки творчості композитора, твір якого виконується. Крім того, характеризуючи якість виконання навчальної програми на заліках, екзаменах, студенти звертали особливу увагу на відповідність інтерпретації стильовим особливостям творчості композитора. На питання: «Що важливіше, на Вашу думку, відтворити у виконанні твору стильову специфіку композитора чи своє творче ставлення до музики?» більшість учасників формувального експерименту слушно зазначали про важливість і першого і другого, підкреслювали значення емоційного ставлення виконавця до музики у процесі створення інтерпретації.

Визначаючи «проблемні зони» власної виконавсько-стильової культури та намічаючи перспективи самовдосконалення стильової культури виконання музики, студенти продемонстрували свідоме ставлення до:

- потреб розширення своєї стильової культури,

- збагачення обізнаності у особливостях стильового підходу та практичного відтворення цих знань в інтерпретації музики;
- оволодіння виконавськими засобами відтворення стильового письма композитора;
- необхідності подальшого формування педагогічних умінь стильового розвитку учнів.

Аналіз результатів впровадження запропонованої методики засвідчив, що переважна більшість студентів, що брали участь у формувальному експерименті в ЕГ (експериментальній групі), досягла середнього і високого рівня сформованості виконавсько-стильової культури (Див. таблицю 3.9), а в контрольній групі (КГ) результати не зазнали суттєвих змін (Див. таблицю 3.8)

Таблиця 3.9

Результати діагностування контрольної групи в кінці формувального експерименту

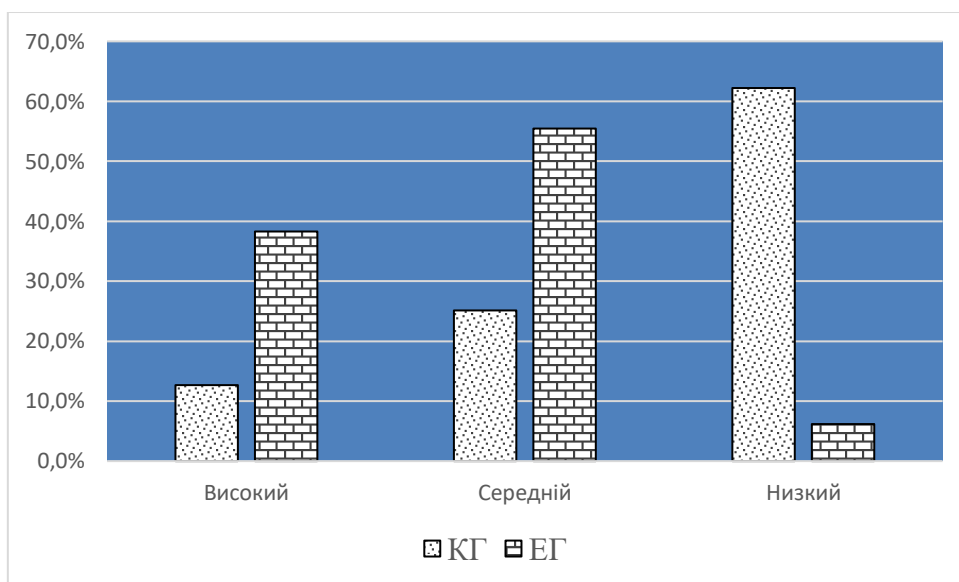
Контрольна група (КГ)							
критерії	Мотиваційно-когнітивний		Аналітико-оцінювальний		Інтерпретаційно-творчий		середнє значення
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
Рівні							
В	5	19.6	3	11.4	2	7.2	12.7
С	7	24.7	8	31.9	6	18.5	25.1
Н	16	55.7	17	56.7	20	74.3	62.2

Таблиця 3.10

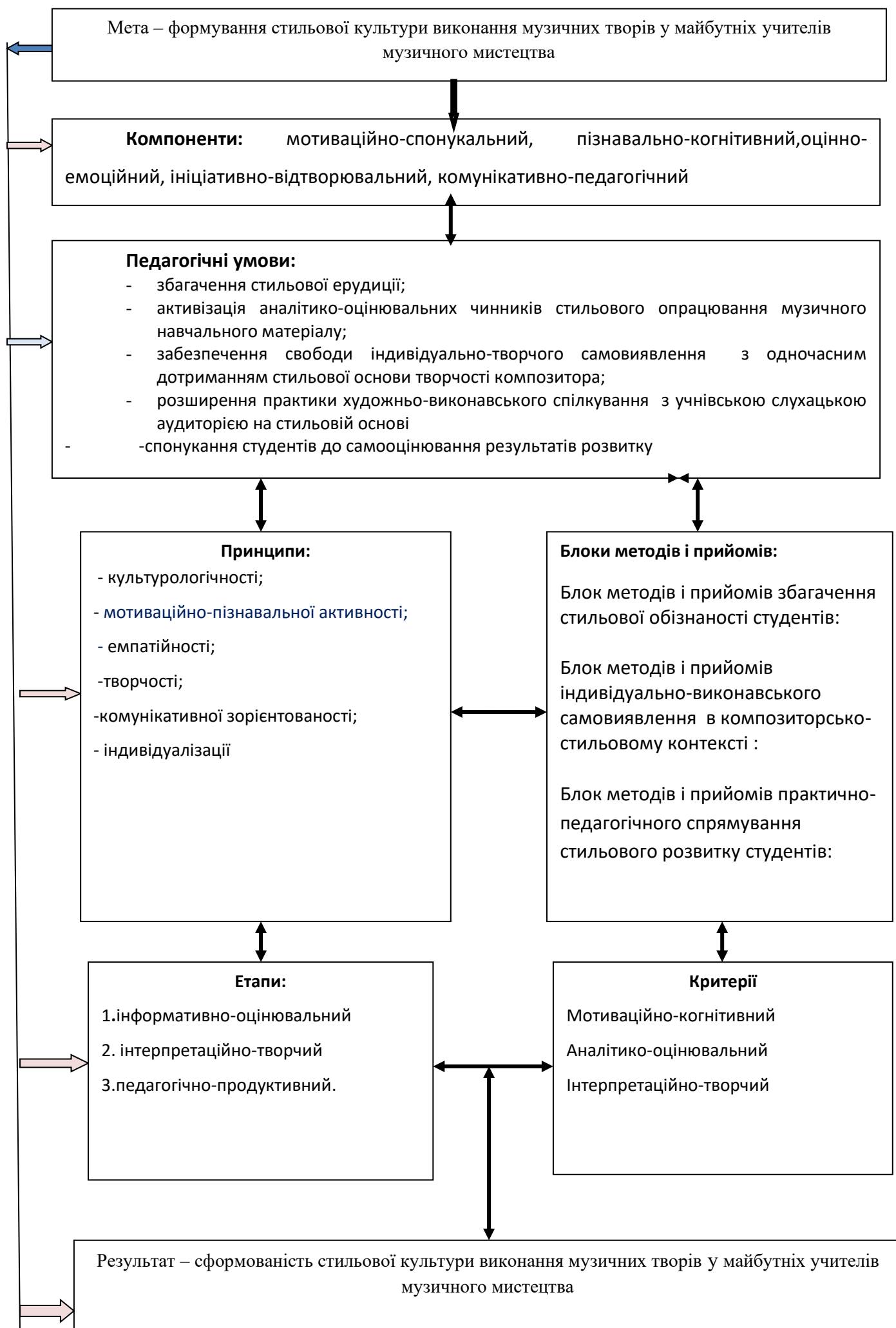
Результати діагностування експериментальної групи в кінці формувального експерименту

Експериментальна група (ЕГ)							
критерії	Мотиваційно-когнітивний		Аналітико-оцінювальний		Інтерпретаційно-творчий		середнє значення
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
Рівні							
В	11	38.2	11	38.4	11	38.4	38.3
С	16	56.4	16	55.5	15	54.7	55.5
Н	1	5.4	1	6.1	2	6.9	6.2

Рис 3.3 Порівняльна діаграма результатів діагностування експериментальної і контрольної груп в кінці формувального експерименту:



Нижче представлено організаційно-методичну модель системи формування стильової культури виконання музичних творів майбутніх учителів музичного мистецтва:



## Висновки до третього розділу

Третій розділ дисертації містить результати констатувального та формувального експериментів з формування у студентів стильової культури виконання музичних творів.

1. Діагностика рівнів сформованості стильової культури виконання музичних творів у майбутніх учителів музичного мистецтва під час констатувального експерименту здійснювалась за розробленими критеріями і показниками. Мотиваційно-когнітивний критерій мав свідчити про ступінь поінформованості студентів щодо сутності та історії становлення стильових напрямів у мистецтві, особливостей стильових аспектів творчості композиторів, а також про ступінь вмотивованості студентів до досягнення та втілення в інтерпретації стильової основи музичного твору. Показники мотиваційно-когнітивного критерію включають: системність і широту знань студентів щодо стильових напрямів музичного мистецтва, а також стабільність прагнення студентів до відтворення у виконанні стильової основи композиторської творчості.

Застосування аналітико-оцінювального критерію сприяє визначенню міри здатності студентів до аналізу стильових особливостей музичних творів у єдності образного змісту та форми музичного твору. Крім того, за допомогою аналітико-оцінювального критерію з'ясовується міра здатності студентів до створення стилевідповідної інтерпретації музичного твору на основі аргументованого оцінювання і вибору виконавських засобів виразності. Показниками означеного критерію обрано такі, як: - адекватність аналітичного пізнання стильових аспектів музичного твору; - об'єктивність оцінювання стильової відповідності виконавської інтерпретації музичного твору.

На основі інтерпретаційно-творчого критерію визначається міра здатності студентів до виявлення індивідуального творчого ставлення до музичного твору в процесі його інтерпретації на тлі відтворення стильових

ознак творчості композитора. Крім того, інтерпретаційно-творчий критерій має свідчити про міру здатності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі виконання донести до школярів музичний твір у всій повноті його стильових ознак, захопити юних слухачів естетичною довершеністю стильової майстерності композитора. Показниками означено критерію визначено такі, як оригінальність самостійно створеної студентом інтерпретації музики та стильова адекватність самостійно створеної студентом інтерпретації музичних творів шкільного репертуару.

2. Встановлено три рівні сформованості в студентів стильової культури виконання музичних творів. Студенти з низьким рівнем сформованості означеної якості відрізняються обмеженими уявленнями щодо музичних стилів, не усвідомлюють ролі стильових засад виконання музики, не виявляють бажання до пізнання стильових особливостей творчості композиторів, при моделюванні інтерпретації музичного твору не надають значення стильовим його ознакам. У виконанні творів шкільного репертуару майбутні вчителі низького рівня сформованості виконавсько-стильової культури не звертають уваги на дотримання стильових підходів.

Середній рівень сформованості стильової культури виконання музичних творів характеризується певною обізнаністю студентів у стильових аспектах творчості композиторів, але запас знань має неупорядкований, безсистемний характер. Водночас студенти усвідомлюють значення стильової підготовки, вважають необхідним набуття умінь втілення стильових підходів у майбутній професійній діяльності.

Студенти означеного рівня володіють стильовим аналізом творів, проте не застосовують його при створенні інтерпретації, орієнтуючись переважно на інтуїтивне осягнення стильових особливостей композиторської творчості. При цьому виявлення власного ставлення до виконуваної музики надто обмежене. Відсутність уваги до втілення і стильових ознак твору, і індивідуального підходу часто призводить до творчої скутості у виконанні музики. Студенти середнього рівня усвідомлюють значущість стильового

розвитку учнів, при цьому майже зовсім не володіють відповідною методикою.

Високий рівень сформованості стильової культури виконання музичних творів було зафіксовано у майбутніх учителів музичного мистецтва, які широко обізнані у стильових напрямках розвитку мистецтва, володіють стильовим аналізом музичних творів, дотримуються в інтерпретації стильових засад творчості композиторів, виявляючи при цьому індивідуальне ставлення до музики. Підчас педагогічної практики студенти демонструють уважне ставлення до стильових аспектів навчання школярів, дотримуються стильових особливостей творчості при виконанні шкільного репертуару, водночас опікуючись виявлення індивідуально-творчого ставлення до виконання.

3. У процесі формувального експерименту було перевірено ефективність змодельованих попередньо принципів, педагогічних умов та методів формування у студентів стильової культури виконання музичних творів, а також визначено оптимальну послідовність цього процесу. Перший (інформативно-оцінювальний) етап мав на меті розширення ерудиції студентів у стильових аспектах розвитку мистецтва, формування їхньої здатності до стильового аналізу музичних творів, ознайомлення зі стильовими особливостями виконання музики видатними митцями. Для цього було впроваджено такі методи і прийоми, як: сприймання “на слух” стильових ознак творчості композитора, ескізно-стильове опрацювання музичного матеріалу, а також виконавсько-стильовий аналіз музичних творів. Другий, інтерпретаційно-творчий етап формування стильової культури виконання музичних творів було підпорядковано завданням активізації здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчого самовиявлення у процесі інтерпретації музики. Провідні методи, що застосовувались на цьому етапі, включали: - залучення студентів до виконавсько-стильових зіставлень (зокрема, порівняння індивідуальних виконавських стилів відомих музикантів); - до варіантно-стильової інтерпретації музичного твору; - до самостійного створення оригінальної стилевідповідної інтерпретації



музичного твору. Означені методи реалізувались шляхом застосування таких прийомів, як: активізація творчої фантазії студентів на основі асоціацій; спонукання майбутніх учителів до виявлення індивідуального “Я” в процесі створення інтерпретації (інтуїтивне оцінювання образного змісту, його вербалізація, усвідомлений вибір виконавських засобів виразності); переформулювання творчого завдання. Метою третього (педагогічно-продуктивного) етапу стало забезпечення педагогічної спрямованості процесу формування виконавсько-стильової культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Провідні методи означеного етапу включали: - виконавсько-стильове опрацювання майбутніми вчителями дитячого репертуару (виявлення студентами характерних для композитора стильових ознак творчості у музиці для дітей та виконавське відтворення стильової специфіки композитора у музичній творчості для дітей); - створення «стильових колекцій» для музично-просвітницької діяльності та оволодіння прийомами ознайомлення учнів зі стильовими особливостями творчості композиторів у процесі слухання творів у виконанні студента-практиканта; - залучення майбутніх учителів до самооцінювання шляхом виконання завдань на визначення рівня сформованості своєї виконавсько-стильової культури, на з’ясування «проблемних зон» власної виконавсько-стильової культури, на усвідомлення перспектив самовдосконалення стильової культури виконання музики.

4. Підведення підсумків формувального експерименту показало, що запропоновані принципи, педагогічні умови, методи і прийоми, а також етапи формування виконавсько-стильової культури студентів є ефективними. В результаті формувального експерименту було отримано дані, що наочно продемонстрували якісні зміни у стильовій культурі виконання музичних творів у майбутніх педагогів-музикантів. Таким чином, в результаті формувального експерименту було перевірено ефективність запропонованої методики формування стильової культури виконання музичних творів та встановлено її переваги над традиційною.

### Список використаних джерел до третього розділу

1. Аніщенко О. В., Яковець Н. І. Сучасні педагогічні технології: курс лекцій. Навч. посібник / За заг. ред. Н. І. Яковець. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. 199 с.
2. Аносов І. П. Інноваційність освіти в антропологічному контексті. *Наукові записки Вінницького держ. пед. ун-ту імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця. 2004. № 9. С. 5-11.
3. Бех І. Д. Особистісно-орієнтована модель виховання як науковий конструкт. [електронний ресурс]. URL: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_prob1\\_silsk\\_shkolu/3/vupysk\\_21.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/3/vupysk_21.pdf)
4. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2008. 684 с.
5. Боднарук І.М. Педагогічні умови організації методичної підготовки майбутніх вчителів музики в процесі педагогічної практики: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. Київ, 2006. 19 с.
6. Бузова О.Д. Метод художньо-образних паралелей у фаховому навчанні *Науковий часопис НПУ імені М.Драгоманова*, 2006. С. 71-75
7. Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Пер. с англ. Л.И. Хайрусовой. / Под ред. Ю.П. Адлера. – М.: Прогресс, 1976. – 494 с.
8. Гузій Н.В. Педагогічна професія і особистість учителя: Методичні рекомендації. Київ: НПУ імені М.Драгоманова, 2000. 19 с.
9. Душний А. Активізація творчої діяльності майбутніх учителів музики. *Педагогіка і психологія професійної діяльності*. 2005. № 5. С. 73-79.
10. Зязюн І. Безсвідоме й творча інтуїція. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. Ченстохов: Вид-во Вищої Педагогічної школи, 2003. С. 121-137.

11. Катрич О. Т. Індивідуальний стиль музиканта-виконавця (теоретичний та естетичний аспекти) [Текст] : дис. ... канд. мистецтвознав. : 17.00.03. Київ, 2000. 173 с. 311
12. Лісовий В.А. Формування у майбутніх учителів музики дослідницької позиції в здійсненні професійної діяльності: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. Одеса, 2004. 16 с.
13. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів. Харків: Веста: вид-во «Ранок», 2006. 256 с.
14. Миропольська Н.Є. Творча діяльність учнів у мистецькій сфері як складова процесу їх естетичного виховання *Зб. Наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. № 2. Педагогічні науки.* Бердянськ: БДПУ, 2006. С.21-24
15. Москаленко В. Г. Лекции по музыкальной интерпретации Київ, 2009 67 с.
16. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : Світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
17. Киричук О. В. Психологія суб'єктивної активності особистості. Київ: Либідь, 1993. 227 с.
18. Отич О.М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання. Чернівці: Зелена Буковина, 2009. 752 с.
19. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва. Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
20. Паньків Л.І. Педагогічні умови формування художніх орієнтацій старшокласників. *Вісник національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка;* голов. ред. М. К. Носков. Чернігів: НУЧК, 2020. 376 с. С.82-86.
21. Пехота О. М. Освітні технології: навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ: А. С. К., 2002. 255 с.

- 22.Радзицька Я.І. Особливості дидактичної підготовки вчителя до формування музичної культури учнів загальноосвітніх шкіл.: Автореф. дис.... канд. пед. наук. Алма-Ата., 1989. 27 с.
- 23.Савицька Н. В. Вікові аспекти композиторської життєтворчості [Текст]: автореф. дис. ... д-ра мистецтвознав. : спец. 17.00.03 муз. 312 мистецтво; Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. Київ, 2010. 36 с.
- 24.Соломаха С. О. Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової культури: посібник. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 158 с.
- 25.Сучасний тлумачний словник української мови: 100 000 слів / за заг. ред. В. В. Дубічинського. Харків: ВД «ШКОЛА», 2011. 1008 с.
- 26.Хижна О.П. Тенденції художньо-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в умовах глобалізаційних процесів Київ: НПУ імені М.Драгоманова, 2006. 302 с..
- 27.Dubal D. Evenings with Horowitz: A Personal Portrait / David Dubal. — New-York : Carol Publishing Group Ed., 1994. — 321 p. УДК 78.083 : 78.071.2 : 786.2 : 78.071.
- 28.Shonbergen V.L. The effective supervisonal colleagues self-direction and professional growth //The high school journal, 86. – V. 69 (4). – P. 15-20.
- 29.Sparks-Langer G., Simmonse J.M. Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? //Journal of teacher education, 90. – V. 41 (15). – P. 23-30.
- 30.Wade R.C. Teacher education, students' view on class discussion: implications for fostering critical reflection // Teaching and teacher education, 94. V. 10 (2). P. 231-240.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Результати проведеного дослідження з вирішення проблеми формування стильової культури виконання музичних творів майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахового навчання підтвердили висунуту гіпотезу та уможливили формулювання наступних висновків:

1. На основі аналізу наукової літератури з питань філософії, естетики, мистецтвознавства, педагогіки, методики музичного навчання виявлено, що проблему стильової підготовки студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів у процесі фахового навчання певним чином досліджено. Проаналізовано питання розширення обізнаності студентів у стильових аспектах творчості композиторів, визнано необхідність індивідуального підходу до стильового розвитку студентів, доведено ефективність принципів системності і послідовності, а також наочності стильового навчання. Обґрунтовано вимогу стильової вивіреності музичної інтерпретації, доведено вплив стильової ерудиції на становлення ціннісних орієнтацій учнів у мистецтві. Водночас поза увагою дослідників лишилась проблема формування виконавсько-стильової культури як цілісного феномену, як професійної якості сучасного педагога-музиканта.

2. Визначено сутність і зміст стильової культури виконання музичних творів як інтегрованої особистісно-професійної якості вчителя музичного мистецтва, що виражає його здатність до відтворення системи образно-формотворчого мислення композитора в єдності з вираженням індивідуального ставлення до музики в процесі її інтерпретації, а також готовність донести до юних слухачів музичний твір у всій повноті композиторського стилю. Структура виконавсько-стильової культури вчителя складається з мотиваційно-спонукального, пізнавально-когнітивного, оцінно-емоційного, ініціативно-відтворювального та комунікативно-педагогічного компонентів, що в цілісній єдності передбачають сформованість прагнення

учителя до постійного розвитку своєї виконавсько-стильової культури, системного розширення обізнаності в стильових аспектах композиторської творчості та виконавського мистецтва, здатність до об'єктивного оцінювання музики різних стильових напрямів, досягнення стильової адекватності виконання, виявлення творчої ініціативи в інтерпретації музики та у стильовому розвитку учнів. Розроблені в результаті дослідження критерії сформованості стильової культури виконання музичних творів (мотиваційно-когнітивний, аналітико-оцінювальний, інтерпретаційно-творчий) та відповідні показники ( широта пізнання стильових аспектів музичного мистецтва; об'єктивність аналітичного осмислення й оцінювання стильової відповідності виконавської інтерпретації музичного твору; оригінальність та стильова адекватність самостійно створеної студентом інтерпретації музичних творів, зокрема, дитячого репертуару) співвідносяться з її структурними компонентами, уможливаючи вірогідність визначення рівнів сформованості стильової культури виконання музичних творів у студентів.

3. Встановлено продуктивність особистісного, діяльнісного, компетентнісного, герменевтичного та інтеграційного підходів, що становлять концептуальну основу формування стильової культури виконання музики, сприяючи досягненню здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до активного та розширеного збагачення ерудиції, аналітичного осмислення та аргументованого оцінювання стильових вимірів розвитку світової художньої культури, а також запровадження стильових підходів до музичного навчання школярів у майбутній педагогічній діяльності. Визначено принципи культурологічності, мотиваційно-пізнавальної активності, емпатійності, творчості, індивідуалізації та комунікативної зорієнтованості, що відтворюють закономірні зв'язки між фаховим навчанням і формуванням виконавсько-стильової культури студентів.

4. Педагогічними умовами, дотримання яких оптимізує процес формування у майбутніх учителів музичного мистецтва стильової культури виконання музичних творів, в результаті дослідження визначено такі, як

актуалізація музично-теоретичних знань студентів щодо стильових орієнтирів історичного розвитку мистецтва та функцій стилю у музичному виконавстві; залучення студентів до аналітико-оцінювального пізнання стильової специфіки композиторської творчості та виявлення індивідуального ставлення до музики при одночасному збереженні стильової основи твору в його інтерпретації; розширення практичних форм художньо-виконавського спілкування з юними слухачами та оволодіння специфікою стильового опрацювання дитячого репертуару. Важливу роль відіграє також залучення студентів до рефлексивного оцінювання стильової культури виконання музичних творів. Означені педагогічні умови визнано необхідними і достатніми для формування стильової культури виконання музичних творів в умовах фахового навчання майбутніх учителів музики.

5. Встановлено, що формування стильової культури виконання музичних творів передбачає дотримання трьох етапів: інформативно-оцінювального, інтерпретаційно-творчого, педагогічно-продуктивного. Провідні методи і прийоми включають: ескізно-стильове опрацювання музичного матеріалу; виконавсько-стильовий аналіз музичних творів; виконавсько-стильові зіставлення; визначення “на слух” стильових ознак творчості композитора; самостійне створення оригінальної стилевідповідної інтерпретації музичного твору; варіантно-стильова інтерпретація музичного твору, виконавсько-стильове опрацювання студентами дитячого репертуару; створення «стильових колекцій» для музично-просвітницької діяльності; залучення майбутніх учителів до самооцінювання (виявлення «проблемних зон» власної виконавсько-стильової культури та визначення перспектив її удосконалення).

6. Результати формувального експерименту дозволяють дійти висновку щодо ефективності визначених і теоретично обґрунтованих принципів, педагогічних умов, методів, прийомів та етапів формування стильової культури виконання музичних творів у майбутніх учителів музичного мистецтва.

Отже, мету дослідницького пошуку досягнуто, завдання виконано. Водночас вважаємо, що подальші дослідження проблеми стильового розвитку майбутніх педагогів-музикантів варто зосередити на вирішенні питань педагогічно доцільної послідовності осягнення студентами стильових орієнтирів розвитку художньої культури, освоєнні методики стильового розвитку учнів різних вікових категорій, активізації уваги до виконавського опанування стильової специфіки музики сучасних композиторів.



## ДОДАТКИ

### ДОДАТОК А.

#### «Мотивація професійного навчання»

Інструкція. Пропонуються питання щодо усвідомленості вибору професії педагога-музиканта. Прохання щиро висловити думку, щоб можна було Вам краще усвідомити свою професійну позицію. Для цього необхідно вибрати один із варіантів наданих відповідей.

1. Я обрав (ла) професію педагога-музиканта не стільки тому, що прагну в майбутньому працювати з дітьми, скільки через обставини, що склались у моєму житті:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно

2. Вважаю, що мій вибір професії учителя музичного мистецтва є обґрунтованим:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно

3. Я поступив (ла) у педагогічний університет тому, що хочу отримати вищу освіту, педагогічна діяльність мене не приваблює:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно

4. У вільний час я захоплююсь і музикою, і роботою з дітьми:

- правильно;

-мабуть, правильно;

-мабуть, неправильно;

-неправильно

5. Професія виконавця-музиканта мене приваблює значно більше, ніж професія вчителя музичного мистецтва:

-правильно;

-мабуть, правильно;

-мабуть, неправильно;

-неправильно

6.Після закінчення педагогічного університету планую удосконалюватись у виконавській та педагогічній діяльності:

-правильно;

-мабуть, правильно;

-мабуть, неправильно;

-неправильно

7. Навіть, якщо мені буде зовсім складно працювати зх учнями після навчання у ВЗО, я ніколи не покину обрану спеціальність:

-правильно;

-мабуть, правильно;

-мабуть, неправильно;

-неправильно

8.У виконавській діяльності перед аудиторією юних слухачів я зможу зреалізувати себе:

-правильно;

-мабуть, правильно;

-мабуть, неправильно;

-неправильно

9.Обрав(ла) професію музиканта-педагога, щоб всіляко сприяти прогресивному розвитку суспільства:

-правильно;

-мабуть, правильно;

-мабуть, неправильно;

-неправильно

10. Навчаюсь, тому що сучасному суспільству потрібні кваліфіковані фахівці в галузі музичної педагогіки:

-правильно;

-мабуть, правильно;

-мабуть, неправильно;

-неправильно

11. Я хочу стати справжнім спеціалістом музично-виховної справи, необхідної для сучасного суспільства:

-правильно;

-мабуть, правильно;

-мабуть, неправильно;

-неправильно

12. Навчаюсь на мистецькому факультетів педагогічного університету, оскільки високо оцінюю професію педагога-музиканта:

-правильно;

-мабуть, правильно;

-мабуть, неправильно;

-неправильно

13. Навчаюсь на мистецькому факультетів педагогічного університету для того, щоб бути успішним в майбутній виконавсько-фаховій діяльності:

-правильно;

-мабуть, правильно;

-мабуть, неправильно;

-неправильно

14. Думаю, що отримані знання сприятимуть моїм досягненням у виконавській діяльності:

-правильно;

- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно

15. Навчаюсь, щоб мати фундамент для творчого спрямування майбутньої професійної діяльності;

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно

16. Навчаюсь на мистецькому факультетів, бо хочу зреалізувати свої музичні здібності:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно

17. Навчаюсь у вищому закладі освіти, щоб розширити коло спілкування з ерудованими фахівцями:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно

18. Навчаюсь на мистецькому факультеті педагогічного університету, щоб мати широкі, фундаментальні знання в галузі мистецтва, виконавського, зокрема:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно

19. Я переконаний (на) в тому, що для успішної музично-виховної роботи з дітьми, треба володіти виконавськими вміннями:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно

20. Навчаюсь, бо не хочу відставати від інших студентів, хочу добре себе зарекомендувати:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно

Обробка результатів.

Результати:

0-4 бали. Низький рівень професійної музично-педагогічної зорієнтованості;

5-13 балів. Недостатній професійної музично-педагогічної зорієнтованості;

14-18 балів. Достатній рівень професійної музично-педагогічної зорієнтованості.

## ДОДАТОК Б

## «Стильова ерудиція»

(питання для індивідуального опитування студентів)

1. Як Ви розумієте поняття «Музичний стиль»?
2. В чому полягає відмінність між поняттями «музичний стиль», «стиль композитора», «стиль музиканта-виконавця»?
3. Як Ви вважаєте, чи стильова обізнаність відіграє роль у виконавсько-творчому мисленні музиканта?
4. Які музичні стилі Ви можете назвати?
5. Які періоди в розвитку музичних стилей Ви можете назвати?
6. В чому полягає відмінність між поняттями стиль і жанр в музиці?
7. В чому полягає національно-стильова природа музичної творчості?
8. Чи можете назвати основні історичні етапи розвитку музичних стилей?
9. Чи використовуєте Ви сучасні комп'ютерні технології та Інтернет, аналізуючи стиль композитора, стиль виконавця?
10. В чому виявилось стильове розмаїття музичного мистецтва ХХ століття?
11. Розкрийте стилістичну характерність гармонійних засобів у музичній творчості В.Сильвестрова.

12. В чому полягають характерні риси національної композиторської традиції в українській (китайській) музиці другої половини XIX ст.»?

13. Порівняйте визначення категорії стилю різними музикознавцями. Виберіть те висловлювання, яке на Вашу думку, є найповнішим, найглибшим, найсуттєвішим:

- «Музичний стиль – це специфічність музичного мислення композитора, що виражається системною організацією ресурсів музичної мови...» [Д.Рабинович];
- «Стиль у музиці - вид художньої єдності образного змісту і засобів музичної виразності» [Н.Савицька];
- «Стиль є якістю, манерою, характерними рисами образного мислення, їх сукупністю у єдності з системою виразових ознак» [С.Скребков]);
- «Стиль виступає системою стійких ознак художнього явища» [О.Катрич].

## ДОДАТОК В

**«Виконавець як суб'єкт стилю»**

Мета опитування передбачає визначення:

- обізнаності студентів у стильовій культурі виконання музичних творів;
- усвідомленості студентом ролі індивідуальності виконавця у створенні стилевідповідної інтерпретації музики.

(Письмове опитування).

Питання:

1. В чому полягає відмінність понять: «Індивідуальність виконавця» та «Індивідуальний стиль виконавця» ?
2. Назвіть Ваших улюблених піаністів-виконавців. Схарактеризуйте індивідуальний стиль кожного з них.
3. Як Ви розумієте вираз « стильова визначеність виконавського мистецтва педагога-музиканта»?
4. Чи відіграє роль художній світогляд, духовно-моральні якості, естетичні орієнтації у становленні стильової культури виконання музичних творів?
5. Розкрийте сутність поняття «Стильовий універсалізм виконавця». Чи призводить стильовий універсалізм до нівелювання власного індивідуального стилю?
6. Як Ви вважаєте, чи потрібно відтворювати стиль композитора при виконанні музики для дітей? Чи треба зважати на можливості сприймання учнів різних вікових категорій?



7. Чи має право виконавець на виявлення свого творчого ставлення до музики
  
8. ? Чи не заважає творче самовиявлення виконавця досягненню стильової адекватності виконання?
  
9. Як Ви вважаєте, чи відхід від традиційних канонів стилесприйняття і стилерозуміння веде до відкриття нових внутрішніх ознак композиторського стилю, чи заважає досягненню стильової культури виконання?
  
10. Яку роль відіграє рефлексія у відпрацювання індивідуального виконавського стилю ?

## ДОДАТОК Г

## Стильові колекції.

№ 1. Полістильова колекція *«Давай прислухаємось до природи, відчуємо її чарівний голос»*.

Анотація. П'єси, що ввійшли до колекції, згруповано за тематикою. Відрізняються вони за стильовими ознаками.

## Текст.

Тема природи – улюблена тема багатьох композиторів. Вони звертаються до неї, музичними барвами відтворюючи враження від осіннього сумного пейзажу, весняної посмішки, ранкових променів сонця.

*Г.Свиридов «Дощик»*. Характер музики - прозорий, легкий. Йдеться очевидно про теплий, літній дощик. Стиль композитора виявляється у широкому застосуванні акордових звучань, що нагадує хорові твори Г.Свиридова. Привертає увагу характерне для стилю композитора зіставлення діатоніки і хроматики .

*К.Гурліт. «Ранкове вітання»*. Музика відтворює настрій ясного, тихого ранку, сповненого ясного сонячного проміння пташиного щебету. Велику роль в досягненні такого характеру відіграють наспівні мелодичні звороти, що підтримуються м'якими акордами. Опора на кантилену, на красу і виразність мелодії – характерна ознака композиторського стилю, що сприяє втіленню характерних для нього образів ніжних, світлих, добрих почуттів.

*А.Холмінов. «Літній дощ»*. Як і у творі Г.Свиридова «Дощик», в цій п'єсі передається світле, радісне враження від весняного дощику. Проте. виразність досягається застосуванням короткого, примхливого мотиву крапельок дощу. Композитор суттєву увагу надає ритму. Використання саме ритмових можливостей – специфічна риса творчості А.Холмінова, що виявилась в цілому ряді його творів для дітей, зокрема, в п'єсах «Ранком у садочку», «Прогулянка в лісі», «В'ється стежка між полями».

*Ю. Абелев. «Осілля пісенька».* В музиці цієї п'єси відчувається сумний, пригнічений настрій, що навіюється монотонним осіннім дощем. Стил ь композитора виявляється в застосуванні інтонаційної виразності мелодії. В даному випадку це нисхідні, плавні мотиви. Доповнює виразність рівномірна ритмові фактура викладу, неголосна динаміка, помірний темп.

*Д. Кабалевський. Сумний дощик.*

В музиці цієї п'єси відтворюється також сумний настрій. Композитор використовує для цього виразні можливості стриманої мелодії, в якій переважають тривалі витримані ноти, а також рівномірною фактурою. Стил ь композитора виявляється у досконалому застосуванні мелодії з акомпанементом, якому теж спостерігається підтримання загального настрою. Для того, щоб спонукати дітей до розрізнення образно-стильових відтінків до «стильової колекції» варто ввести три п'єси на теми дощу, порівняти їх. У виконанні бажано підкреслити, звернути увагу дітей на характерні засоби виразності, притаманні стилю композитора. У творі А.Холмінова «Літній дощ» підкреслити ритмові ознаки, у творі Ю. Абелева «Осілля пісенька» нисхідні інтонації в мелодії, у творі Д.Кабалевського «Сумний дощик» - одноманітність акомпанементу на м'якому стаккато, неголосну динаміку.

( Наведений текст може стати основою для художньо-педагогічної інтерпретації стильової колекції учням третього класу).

## № 2. Полістильова колекція « В гостях у казки»

Вступ. Всі діти люблять казки, а отже їм подобається і є зрозумілою музика, що відтворює казкових героїв. Пропоную цю стильову колекцію виконати перед учнями другого класу.

*П. Чайковський. Баба Яга.*

Хто там вночі так високо летить? Хто стогне та мітлою хмари розганяє?

Багато композиторів зверталися у своїй творчості до казкових образів. У п'єсі П.Чайковського Баба Яга не така вже й дуже страшна. Вона летить наввипередки з вітром, під його свистом і поривами. – настільки різкі, стрімкі короткі мотиви п'єси. Швидкий темп, гострі стаккато (відривчасте звучання), безліч дисонансів (різких звучань) – такими засобами музичної виразності композитор створює казкову картину незвичного, стрімкого польоту. Енергійні пасажі, підкреслені, акцентовані акорди передають настрій

тривожності, відчуття страху. Різкі зміни в динаміці також сприяють створенню напруженого настрою.

П'єсу написано в тричастинній формі, проте контраст середини майже непомітний через неперервність руху. У кульмінації динаміка стає особливо яскравою, різкою. От-от Баба Яга підлетить до нас. Та композитор зображає поступове зникнення Баби Яги, мелодія плавно переходить до нижнього регістру і динаміка стихає. Нарешті зла потвора зникла! Можна зітхнути з полегшенням.

*Д. Шостакович. Весела казка.*

Вслухаємось у п'єску композитора Дмитра Шостаковича під назвою "Весела казка". Який настрій передає музика? Хто її герой?

Музика весела, грайлива, шрихи стаккато, рухливий темп. Герой казки, мабуть, хтось молодий, веселий, а до того ж, можливо, ще й добрий і хоробрий. Хто це може бути? Нехай діти самі вирішать, хто це, що відбувається з ним. Важливо звернути увагу юних слухачів на контрастні зіставлення *p* і *f*, характерні для стилю композитора. Запропонуємо дітям самим скласти сюжет, свій варіант розвитку подій.

*П. Чайковський. Нянина казка.*

Музика змальовує таку картину. Пізній вечір .... Пора вже вкладати дитину спати і розказати їй на ніч казочку. Бабуся починає розповідати.... І тут раптом виникає образ фантастичної чаклунки – «колючі» інтонації, ритмова примхливість, яскравість басової лінії, незвична розстановка акцентів. Але це – тільки казка... Музика стає спокійною. Дитина заспокоїлася й заснула.

Важливо, щоб діти помітили риси стилю великого композитора, для якого характерним є підпорядкування найширшої палітри виражальних засобів відтворенню певного настрою в музиці – романтичності, експресивності, емоційної виповненості.

*С. Губайдуліна. Дюймовочка.*

Спочатку варто запропонувати дітям уявити собі маленьку, ніжну, довірливу Дюймовочку і уважно вслухатися в музику, ніби зіткану з прозорого легкого мережива. Діти можуть згадати казку Г.-Х.Андерсена, або навіть і скласти свою історію. Легка, тендітна Дюймовочка кружляє, неначе в повітрі, а мелодія, що передає її танець, звучить у верхньому регістрі. Музика то злітає вгору, то спускається вниз, нібито Дюймовочка перелітає з квітки на квітку, на хвилинку зупиняючись, щоб вдихнути аромат троянд чи ромашок (про це говорять фермати, що їх застосовує композиторка). Динаміка неголосна, загальний настрій п'єси світлий, ніжний.

Дітям можна пояснити, що композитор не завжди вдається до зображення героя виключно музичними засобами, часто навіть сама назва твору орієнтує на певний характер музики, загальний настрій, загальне враження.

П'єсу С.Губайдуліної варто застосувати, щоб пояснити дітям, що музика не зображає якогось персонажа, а виражає певний настрій.

*С.Слонімський «Дюймовочка».*

А ось ще один музичний образ, пов'язаний із казкою Г.-Х. Андерсена. Порівняємо враження двох композиторів – С.Губайдуліної та С.Слонімського, відтворені в музиці. Образ - той самий, а враження композиторів від нього трохи відрізняються. Кожен з них передає свої враження музичними засобами, характерними для композиторського стилю. Для створення поетичного, ніжного образу казкової Дюймовочки композитор використовує надзвичайно тонке нюансування. Для його передачі виконавець має використати можливості педалізації. В ритмі вальсу легко рухаються тендітні, майже зовсім невагомні мелодії. Вони просто зачаровують казковістю, теплотою, світлом. Дуже швидкий темп, проте мелодія не створює враження метушливості. У виконанні варто підкреслити *rubato*, щоб досягти в мелодії природності й виразності. Але при цьому важливо виявити кульмінації в мелодії, щоб зберегти безперервність розвитку музичної думки, пам'ятаючи характерну ознаку стильового письма С.Слонімського, про яку композитор сам говорив так: « Хотілось би, щоб виконувалось по фразам, і чим більші фрази, тим краще».

### **№ 3. Полістильова колекція «Танцювальна музика різних епох і народів»**

Музична література надзвичайно багата творами танцювального характеру. Це – безконечно різноманітна музика за стильовими ознаками. Й.С.Бах, Ж.Ф. Рамо, В.А. Моцарт, Ф. Шопен, Й. Штраус, М.Лисенко, В.Сильвестров і багато-багато інших композиторів плідно працювали в танцювальних жанрах.

В їхній музиці яскраво виявляється національна своєрідність мови, гармонічні барви, інтонаційне й ладотональне багатство. Танцювальні жанри відрізняються один від одного залежно від того, в якій країні вони народились, в який час, від того, хто й де їх виконував і, звичайно, від автора музики, від особливостей його стильового мислення.

*О.Грибоедов. Вальс.* Олександр Грибоедов – видатний літератор і дипломат – любив музику й не цурався композиторської діяльності.

Вишукана, граціозна мелодія вальсу мов би виблискує й переливається яскраво виразними звучаннями. Спокійна динаміка, рівномірний вальсовий акомпанемент, безперервність руху мелодії створює настрій світла й легкості... Раптом музика набуває динамічності, тривожності. Композитор вдало використовує для цього рішучі, яскраві акорди, змінюється динаміка. Та згодом музика заспокоюється і м'яко, ненав'язливо повертає нас до перших музичних вражень.

*Д.Кабалевський. Повільний вальс.*

Порівняємо «Повільний вальс» Д. Кабалевського із «Вальсом» О.Грибоедова. Які вони різні за стилем і водночас прекрасні!

Для «Вальсу» Д.Кабалевського характерна імпровізаційність, крайні частини створюють враження невагомості завдяки незвичному використанню різних регістрів. Зате середня частина відрізняється більшою емоційністю, прискоренням темпу, хвилеподібним розгортанням музики. При всій елегантності й романтичності музики Д. Кабалевського і О. Грибоедова, при всій однаковості жанру, ми легко відрізняємо композиторські стилі.

*П.Чайковський. Вальс з опери "Євгеній Онегін".*

Цей блискучий, урочистий, бравурний вальс має звучати на придворних балах, підчас свят. У вальсі дивним чином поєднуються ліричні почуття й фанфарні мотиви. Елегантний і радісний, вальс подумки переносить нас до бальної зали, залитої світлом.

Характерне для стилю П.Чайковського поєднання лірики з піднесеністю почуття, романтики з глибоким ліризмом відчутно у всьому – у вальсовому

акомпанементі, що підтримує стрімкість пасажів у мелодії; у розмаїтті динамічних барв на тлі яскравого звучання. Вальс звучить на єдиному диханні, створює піднесений святковий настрій.

*Е.Денисов. Ляльковий вальс.*

В музиці вальсу відчуваються трохи незграбні, штучні рухи ляльки, що тільки-но ожила. Тим не менше мелодія сповнена певної вишуканості, кокетливості. Неголосна динаміка, помірність темпу, характерні для сучасної музики дещо загострені звучання акордів в акомпанементі – надають музиці чарівності й граціозності.

*Д.Шостакович. Полька-скакалка.*

Видатний композитор написав багато музики для дітей. в тому числі танцювальної музики різних жанрів. Веселий, грайливий характер «Польки – скакалки» досягається характерними для Д.Шостаковича засобами. Тут і короткі мотиви, що стрімко на *crescendo* на *staccato*. Структура побудови мотивів характеризується стрибкоподібними інтонаціями й сміливими технічними злетами. Вишукані, кокетливі тріолі. Яскраві акценти. Контрастна динаміка, швидкий темп – все це надає «Польці-скакалці» піднесеного, грайливого, веселого характеру.

*Й.Штраус. Анна – полька.*

Великий австрійський композитор Йоганн Штраус, визнаний "королем вальсу", був також автором численних танцювальних творів, в тому числі й широко відомої і в наш час "Анни-польки". В цьому творі яскраво відображено специфіку стильового письма композитора. Короткі мотиви на самому початку польки містять різноманітні штрихи, відтворюючи нібито полькові підскоки, легкі стрибки і м'яке ковзання. Динаміка підсилюється, музика стає яскравішою. Сміливішою.. А загалом музика Й.Штрауса зачаровує своєю легкістю з одночасною вишуканістю.

*Л.Моцарт. Менует.*

Менует – старовинний французький танець, для рухів якого є характерними поклони й реверанси, невеличкі кроки, вишукані пози. Поступово мода танцювати менует розповсюдилась по всій Європі, танець став ускладненішим, рухи – вишуканішими, манірнішими. Пройшли часи, придворні бали пішли в небуття. З тих пір менует живе лише в балеті та інструментальній музиці.

Тим не менше данину менуету в своїй творчості віддали видатні композитори. Серед них – імена Й.С.Баха, Л.в.Бетховена, Моцарта та інших.

Граціозна музика Леопольда Моцарта складається з коротких виразних мотивів у супроводі помірних, статечних басових звуків. Кавалери й дами рухаються по черзі і це відображено в музиці, у перегукуванні голосів: суворих. Стримані у басу (кавалери) й ніжні, ліричні у верхньому регістрі (дами). Трехдольний розмір, м'які, але підкреслені акценти, помірний темп, неголосна динаміка – всі ці музичні засоби допомагають композитору відтворити вишуканість цього танцю.

#### **№ 4. Полістильова колекція «Світ дитинства в музиці»**

*Педагогічна мета.* Звертання до стильової колекції на означену тему переслідує мету – розширити пізнавально-стильові можливості дітей молодшого віку, сприяти розвитку їх інтересу до мистецтва музики. Вибір п'єс, що увійшли до стильової колекції мотивується врахування можливостей сприймання дітей, яскравістю музичних образів, характерністю стильового письма кожного композитора. Кожен із композиторів, чиї твори увійшли до стильової колекції «Світ дитинства в музиці», не відходячи від власного стилю, передає зміст творів простими виражальними засобами, тим самим збуджуючи фантазію дитини, сприяючи формуванню її музичної культури.

#### **Текст.**

У музиці для дітей різних композиторів широко представлено різні образи дітей, різні характери, настрої, сценки з життя, ігри. Діти з задоволенням грають в різні ігри, уявляють себе різними персонажами



оповідань, героями казок. Переважна більшість композиторів з величезним інтересом ставились до створення музики для дітей, до відтворення світу їх зацікавлень.

При цьому композитори зберігали притаманні для їхнього стильового письма засоби виразності, образне тлумачення музики. Отже, для того, щоб зорієнтувати школярів на поглиблене проникнення до індивідуально-стильової своєрідності композиторської творчості, важливо у виконанні твору підкреслити стильові ознаки і образного змісту твору, і його музичної форми.

*Л.Бетховен. Весело – сумно.*

Твір є яскравим прикладом композиторського стилю, зокрема, підкреслення контрасту у тричастинній формі – між крайніми і середньою частинами. На зміну радісній, безтурботній першій частині йде схвильована, драматична друга. Звернімо увагу, якими засобами виразності композитор відтворює означені настрої.

У першій частині – мелодія з м'якими живими інтонаціями, написана в мажорному ладі. При виконанні варто підкреслити легке стаккато. У другій частині – поривчаста мелодія, написана в мінорному ладі. При виконанні варто підкреслити контрастність динаміки, тривожність акомпанементу. Третя частина повторює першу і повертає її радійний настрій.

У виконанні п'єси Л.в. Бетховена «Весело-сумно», розкриваючи зіставлення різних настроїв, важливо особливо рельєфно виявити контрастність як стильову деталь творчості великого композитора. Зокрема, варто у виконанні підкреслити мелодію з її пориваннями, злетами і падіннями, контрастами в динамічних барвах, зіставлення регістрових характеристик мелодії і тривожних басів в акомпанементі

*Р.Шуман «Сміливий вершник»*

Роберт Шуман дуже любив дітей. "Діти – моя найбільша радість» любив повторювати композитора. В «Альбомі для юнацтва» він відтворив багатогранний світ дитини – її зацікавлення й враження, веселощі й смутки.

Всі п'єси відрізняються образністю й своєрідністю, це й насправді «картинні замальовки».

«Сміливого вершника» Р.Шуман музичними засобами зобразив як енергійного, веселого, сміливого хлопчика. Стаккатна мелодія, що стримить вгору, відтворює характер безупинного руху. Виконуючи твір Р.Шумана «Сміливий вершник», бажано акцентовано подати романтичну піднесеність мелодії, притаманну стилю композитора, а також характерність штрихів стаккато і *sforzando*, що опосередковано відтворюють характер скачки, її безупинного руху.

#### *Г.Свиридов «Лагідне прохання»*

Композитор Георгій Свиридов написав багато прекрасної музики, в тому числі й "Альбом п'єс для дітей", створений спеціально для свого маленького сина. Твори занурюють нас у світ дитинства, розкриваючи різні характери дітей, їхні ігри, настрої, фантазії.

Одна з таких п'єс - "Лагідне прохання ". Ми чуємо в музиці, мов би хтось про щось просить м'яко і ніжно. Нам невідомо, в чому полягає прохання, але відчуваємо в музиці, що це – саме прохання, а не вимога. Композитор широко відтворює в музиці розмовні інтонації, застосовує виразне фразування. Слід підкреслити ці художні деталі, як характерні для стилю Г.Свиридова. Ці особливості, а також тихе звучання музики, спокійний темп створюють проникнений настрій ніжності й задушевності.

Доречно порівняти виконання «Лагідного прохання» із п'єсою з цього ж альбому «Впертий хлопчисько». При цьому варто підкреслити для юних слухачів образну відмінність музики при збереженні стильових ознак композитора. Зокрема, слід звернути увагу на виразність фразування, уподібнення музичних інтонацій розмовним, яскраву образність музики.

Своєрідність стилю композитора, «штрих Свиридова» легко почути і у п'єсі "Лагідне прохання ", і у п'єсі «Впертий хлопчисько». Звернімо увагу не лише на інтонаційну мову, а й на характерність гармонії – використання

діатоніки, опора на народні натуральні лади, превалювання діатонізму над хроматичними побудовами.

*Б. Тобіс .Негриня сумує. Б.Тобіс. Негриня посміхається.*

Звернімося знову до зіставлення різних за образним настроєм п'єс, але належних до творчості одного композитора. Стиль композитора при зіставленні виявляється особливо рельєфно.

Пропонується заграти підряд обидва твори, запропонувавши дітям самостійно визначити, де йдеться про негрень, щоо сумує, а де – про того, хто посміхається. Важливо звернути увагу дітей на засоби виразності, якими користується композитор, щоб відтворити настрій негринят.

Так, у п'єсі «Негриня сумує» застосовується повільний темп, мінорна тональність, мелодія розгортається на легато. Превалюють нисхідні інтонації, що сприймаються, як свого роду зітхання. Динаміка неголосна, активізації звуку в середині твору знову змінюється тихим звучанням. Акомпанемент рівний, одноманітний.

П'єса « Негриня посміхається» має веселий характер. Вона звучить у мажорі, у швидкому темпі на стаккато, з висхідними інтонаціями, яскравими акцентами. Стрімка рухливість акомпанементу надає музиці бадьорості й активності, голосна динаміка доповнює загальний настрій. Загалом музика твору звучить оптимістично.

При всій відмінності образів яскраво проступають риси стилю композитора, зокрема. виразність і різноманітність фразування, елементи джазових ритмів, ладотонічні зіставлення.

*Д.Кабалевський. «Плакса». Д.Кабалевський «Злюка».*

І знову зіставимо дві різнохарактерні п'єси, належні до творчості одного композитора. Запропонуємо дітям самостійно визначити, де музичними засобами відображається злюка, а де – плакса. Плакса змальовується короткими мотивами-зітханнями, тихою динамікою, частими паузами, неспішним темпом. Твір звучить повільно й сумно. Для п'єси «Злюка» характерним є різкі, відривчасті, дисонантні звучання, контрастна динаміка,

швидка зміна реєстрів, яскраві акценти. Музика розгортається швидко й чітко, характер активний, сміливий. У цих творах композитор виявив себе як майстер образного відтворення різних характерів засобами музики, що не тільки розуміє, а й відчуває душу дитини, її інтереси, особливості світосприймання.

#### **№ 5. Моностильова колекція «Мирослав Скорик – дітям»**

У спадщині видатного українського композитора Мирослава Скорика знаходимо багато прекрасних зразків музики для дітей. Дитячий репертуар відрізняється особливою виразністю, яскравою образністю. Водночас в музиці для дітей знайшли віддзеркалення характерні стильові риси творчості композитора.

Які саме? Насамперед, йдеться про органічне впровадження фольклорних елементів у образний зміст музики. Композитор опікується тим, щоб сприймаючи і виконуючи його музику, діти усвідомлювали красу народного мистецтва, щоб у дітей розвивався естетичний смак, почуття національної самосвідомості.

Характерною особливістю стильового письма Мирослава Скорика виступає також глибокий взаємозв'язок із модерними прийомами естрадно-джазової музики. Композитор вважав необхідним введення дітей до сучасного музичного світу, розкривав у своїй музиці художні можливості джазу, йдучи при цьому в річищі авторської стилістики. Сам композитор зауважував, що поєднання різних стилів (зокрема, фольклору і джазу), їхнє співзлиття, зіставлення виражальних засобів дає новий поштовх уяві, фантазії, творчості.

Розглянемо п'єси для дітей, в яких яскраво проглядаються риси стилю видатного композитора.

*«Простенька мелодія».* Характерною особливістю цієї дитячої п'єси виступають притаманні гуцульському фольклору ритм та інтонаційні звороти. В акомпанементі відтворюються також особливості гуцульського фольклору, зокрема, звертає на себе увагу уподібнення гри на цимбалах.

*«Народний танець».* Музика цього твору для дітей запальна, енергійна, яскраво образна, нагадує гуцульський танець аркан. Грайливого характеру

звучання додають широко використовувані композитором синкопи. Музика ніби відтворює танцювальні рухи - підстрибування, притупування.

«Лірник». Ця п'єса носить характер епічної думи. Композитор прагне передати образ кобзаря. Речитативність мелодії на тлі характерного звуку ліри (постійно звучить басова квінта) ніби переносить нас до минулого України, до тих подій, про які оповідає слухачам талановитий і мудрий лірник.

«Естрадна п'єса». У цьому яскравому творі Мирослав Скорик широко спирається на прийоми джазової музики. Тим самим композитор ніби-то хоче залучити юних слухачів до сучасних музичних інтонацій, показати, що сучасна музика варта уваги, що естетична межа проходить не між класикою і сучасністю в музиці, а між смаком і несмаком. Сучасне українське музичне мистецтво високо цінує фольклорну музику й водночас не цурається модерних мистецьких стилів.

«Жартівлива п'єса». Музична образність «Жартівливої п'єси» характеризується відтворенням світлого почуття, легкого гумору, асоціюється з пташками, квітками, метеликами. Використовуючи фольклорні інтонації, композитор водночас вводить і сучасні ритми, поєднуючи музику з модерними тенденціями.

Загалом згадувані п'єси для дітей відрізняються інтонаційним різноманіттям, багатством фольклорних елементів, яскравою образністю змісту, національною визначеністю. Використання їх в музично-виховному процесі сприятиме естетичному розвитку дітей, формуванню їх духовності, національному самовизначенню.

**«Художні асоціації»**  
(Навчальні завдання)

**№ 1. Романтизм в музиці та поезії.**

Завдання № 1.

*а) Ознайомтесь із стислою характеристикою стилевих ознак романтизму в музиці:*

« Для романтичної музики характерним є поглиблений інтерес до особистості. У ряді творів інтерес до людської особистості переростає навіть у відтворення певних нюансів автобіографічності. Так, у фортепіанних творах Роберта Шумана ми зустрічаємось із вираженням любові до Клари Вік. Композитори – романтики найперше прагнули до створення глибоко ліричних образів, були схильні до підкреслення ліричної забарвленості почуттів.

У композиторів-романтиків переважає увага не до людства в цілому, а до конкретної особистості, до своєрідності, оригінальності її внутрішнього життя, переживань, мрій і прагнень. Оскільки в центрі уваги романтиків вже не людство в цілому, а конкретна людина з притаманними саме їй відчуттями, відповідно і в засобах музичного виразності узагальнене все більше поступається місцем одиничному, індивідуально неповторному. Зокрема, суттєво зменшується застосування широко розповсюджених, типових інтонацій, урізноманітнюється гармонія, широко використовуються натуральні лади, часто зіставляються мажор і мінор, індивідуалізується фактура, розширюється темброва палітра.

Композиторів-романтиків привертає також тема природи, що нібито відтворює емоційний стан особистості.

Романтизм в музиці позначається інтересом композиторів до фольклору. Подібно поетам, представникам романтичного стилю, музиканти високо шанують народну творчість, відтворюють у своїй музиці інтонаційну своєрідність, ладову характерність, ритмове різнобарв'я національного

фольклору. Схильність до індивідуального творчого самовиявлення викликала до життя вільні композиційні форми, жанри, що виявились у створенні балад, фантазій, рапсодій, поем.

*б) Знайдіть відповідні стильові ознаки у музичних творах:*

- Ф.Мендельсон. «Пісні без слів».
- Р.Шуман. «Карнавал».
- Ф.Шопен. «Балада № 3», f-moll. Мазурки ( на вибір).
- Е.Гріг. «Поетичні картинки», « Серце поета».
- М. Лисенко. Пісня кохання. Баркарола. Прелюдія до-мінор.
- Ф.Ліст. Мрії кохання. Лорелея.
- Н.Нижанківський .«Музична відповідь панні Н.Н. до Мадрида».

*б) Знайдіть стильові ознаки романтизму в поезіях Г.Гейне, Ш.Бодлера, П.Верлена, українських поетів – І.Франка, В.Сосюри, китайського поета Лі Бо:*

*«Хотів би я в слово єдине...»*

Хотів би я в слово єдине  
Вмістити всю думу смутну,  
Віддати його вільному вітру –  
Нехай би одніс вдалину.

Нехай би печаль в отім слові  
До тебе моя попливла,  
Щоб ти її кожну хвилину  
Почути, кохана, могла.

І навіть, коли серед ночі  
Заплющиш ти очі ясні,  
І тут щоб знайшло моє слово  
Тебе у найглибшому сні.

*(Генріх Гейне, переклад Л. Первомайського)*

**«Коли розлучаються двоє...»**

Коли розлучаються двоє,  
За руки беруться вони,  
І плачуть, і тяжко зітхають,  
Без ліку зітхають, смутні.

З тобою ми вдвох не зітхали,  
Ніколи не плакали ми;  
Той сум, оті тяжкі зітхання  
Прийшли до нас згодом самі.

*(Генріх Гейне. Переклад Л.Первомайського)*

**Гармонія вечора**

Надходить час, коли від тихого тремтіння  
Духмяним ладаном димує кожен квіт;  
Виводить звук і пах вечірній свій політ;  
Меланхолійний вальс і млосне очманіння!

Духмяним ладаном димує кожен квіт.  
І скрипки тужний схлип, мов серця голосіння.  
Меланхолійний вальс і млосне очманіння!  
Величним віттарем стоїть сумна блакить.

І скрипки тужний схлип, мов серця голосіння,  
А серцю вже набрид той нереальний світ!  
Величним віттарем стоїть сумна блакить;  
У крові сонячне втопилося проміння.

А серцю вже набрид той нереальний світ,  
Воно в минушині бере своє коріння!  
У крові сонячне втопилося проміння...  
Мене твій образ, мов потир сяйний, сліпить!

*(Шарль Бодлер, переклад М.Лукаша)*



*«Мені ти приснилась давно...»*

Мені ти приснилась давно,  
ввійшла ти у думи мої.  
Я море люблю, бо воно  
нагадує очі твої.

Розкрив я до сонця вікно  
й дивлюсь крізь проміння рої...  
Я небо люблю, бо воно  
нагадує очі твої.

І радісні квіти весни,  
коли у садах солов'ї,  
люблю я фіалки — вони  
нагадують очі твої.

*(Володимир Сосюра)*

***Печаль.***

За яшмовою шторою  
Самотня  
Красуня край вікна  
Бездні....

Печальний блиск  
В очах її сумних  
Чи хтось зуміє  
Звеселити їх ?

*(Лі Бо, переклад Г.Падалки)*

***№ 2. «Імпресіонізм в живопису, музиці, літературі»:***

а) Розкрийте особливості імпресіонізму як художнього стилю.

б) Дайте розширену відповідь на питання: «Що зближує музику, поезію, живопис в імпресіонізмі?».

в) Назвіть композиторів-імпресіоністів та наведіть приклади їхніх творів.

г) Назвіть художників-імпресіоністів та наведіть приклади їхніх творів.

д) Визначіть, кому з французьких поетів належать вірші:

Найперше - музика у слові!  
Бери ж із розмірів такий,  
Що плине, млистий і легкий,  
А не тяжить, немов закови.

Люби відтінок і півтон,  
Не барву - барви нам ворожі:  
Відтінок лиш єднати може  
Сурму і флейту, мрію й сон.

Хто риму вигдавав зрадливу?  
Дикун чи то глухий хлопчак  
Скував за шаг цей скарб, що так  
Під терпугом бряжчить фальшиво?

Так музики ж всякчас і знов!  
Щоб вірш твій завше був крилатий,  
Щоб душу поривав - шукати  
Нову блакить, нову любов,

Щоб мчав, де далеч непохмура,  
Де чари діє вітерець,  
Де пахне м'ята і чебрець...  
А решта все - література.

**ДОДАТОК Е****Аналіз навчальних досягнень учнів**

(Визначення результативності своєї педагогічної діяльності)

Після проведення уроків під час педагогічної практики студентам пропонується дати відповіді на питання:

1. Наскільки уважно учні слухали музику?
2. Чи відволікались учні під час звучання музики?
3. Хто з учнів слухав не уважно?
4. Під час виконання якого твору спостерігалось найбільше відволікання учнів?
5. Чи всі слухачі змогли відрізнити стильові деталі творчості композитора у вашому виконанні?
6. Твори яких композиторів найбільше сподобались дітям?
7. Які помилки допускали учні у визначенні належності твору певному композитору?
8. Чи зацікавило учнів виконання завдання на визначення стильових характеристик творчості композитора?
9. Твори яких композиторів учні просили повторити. Хотіли б послухати ще раз?
10. Чи можливо розвинути у школярів почуття стилю композитора?
11. Наскільки важливо прищепити учням поняття «стиль композитора»?

## ДОДАТОК Ж

*Самооцінювання студентами сформованості стильової культури  
виконання музичних творів*

1. Чи здатні Ви до виявлення індивідуально-творчого підходу в інтерпретації музики на тлі відтворення стильових ознак творчості композитора?

2. Визначіть рівень сформованості своєї виконавсько-стильової культури (високий, низький, середній).

3. Схарактеризуйте відповідність інтерпретації виконаного Вами твору стильовим ознакам творчості композитора.

4. Які труднощі спіткали Вас при намаганні відтворити у виконанні особливості стилю композитора?

5. Чи відрізняються Ваші уявлення про стиль композитора виконуваного Вами твору від стильових уявлень викладача?

6. Що важливіше, на Вашу думку, відтворити у виконанні твору стильову специфіку композитора чи своє творче ставлення до музики?

7. Чи можете Ви виявити «проблемні зони» власної виконавсько-стильової культури?

8. Назвіть Ваших улюблених композиторів, схарактеризуйте стильові особливості їхньої творчості.

9. Чи можете Ви намітити перспективи самовдосконалення стильової культури виконання музики?

10. Як Ви вважаєте, чи варто розвивати у школярів відчуття стилю композитора?

11. Які критерії відбору дитячого репертуару ви можете запропонувати?

Потрібне підкреслити:

-образна яскравість,

-емоційна привабливість,

- педагогічна доцільність,
- стильова різноманітність,
- доступність,
- лаконічність (нетривале звучання),
- програмність,
- стильова характерність,
- відповідність уподобанням дітей певного віку.

**СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА***Статті у фахових виданнях України*

1. Чжан Шенвень. Формування стильової культури виконання музичних творів у майбутніх учителів музичного мистецтва: методичні аспекти. Наукові записки / Ред. кол. В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Випуск 195. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2021. С. 208 – 212.

<https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/issue/view/18/24>

2. Чжан Шенвень. Стильова культура виконання музичних творів: сутність, структура, функції в діяльності педагога-музиканта / Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент : зб. наук. пр. / Арт академія сучасного мистецтва мім. С. Далі, Інститут ПТО НАПН України ; редкол. : В. Ф. Орлов (голова). Київ : Вид-во ТОВ «ТОНАР», 2019. Вип. 14. Серія : Педагогічні науки. С.105 – 115.

<https://zbirnik.mixmd.edu.ua/index.php/artedu/issue/view/2/2>

3. Чжан Шеньвень. Критерії сформованості стильової культури виконання музичних творів у майбутніх учителів музичного мистецтва / Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент : зб. наук. пр. / Арт академія сучасного мистецтва мім. С. Далі, Інститут ПТО НАПН України ; редкол. : В. Ф. Орлов (голова). Київ : Вид-во ТОВ «ТОНАР», 2021. Вип. 17. Серія : Педагогічні науки. С.231 – 243.

<https://zbirnik.mixmd.edu.ua/index.php/artedu/issue/view/10/10>

*Статті у зарубіжних виданнях*

4. Padalka Galuna, Pankiv Liudmyla, Wang Xia, We Qirui, Zhang Shengwen, Hu Tingting. Issues of training art teachers in the context of educational innovations. Revista on line de Politica e Gestao Educacional, Araraquara, Brasil, v. 25, n. esp. 3. P. 1717-1733, set. 2021. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.V.25iesp.3.15592>. URL: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15592/11456>

(Web of Science)

5. Padalka Galyna, Pankiv Liudmyla, Wang Xi, **Zhang Shengwen**, We Qirui. Unconventional approaches in the training of musicians-performers in higher educational institutions of Ukraine. Topical issues of higher humanitarian and art education : History, theory, practice. **Monograph** edited by prof. Oleh Mikhailychenko. Bo Basen / Germany. LAP LAMBERT Academic Publishing.2021. P.210-224.

*Стаття апробаційного характеру*

6. Чжан Шенвень. Формування стильової культури виконання музичних творів у майбутніх учителів музичного мистецтва : концептуальні засади / Модернізація наскрізної виконавської підготовки учнівської молоді в сучасній мистецькій освіті : Зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. С.103 – 105.

## ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

№ п/п	Назва конференції, симпозиуму, семінару	Місце і дата проведення	Форма участі
1	I Міжнародна науково-практична конференція «Модернізація наскрізної виконавської підготовки учнівської молоді в сучасній мистецькій освіті»	м. Київ, 8 лютого 2021р.	тези
2	III Міжнародна науково-практична конференція «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття»	м.Мукачево, 22-23 квітня 2020 р	доповідь
3	Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О. П. Рудницької	м.Київ, 1 грудня 2021 р.	доповідь
4	Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського	м. Київ, 2022 р.	доповідь
5	Всеукраїнська науково-практична конференція «Проблеми музично-естетичного виховання учнів мистецьких закладів освіти»	(м. Київ, 26 березня 2020 р.)	доповідь
6	Всеукраїнська науково-практична конференція «Теорія і практика естетичного виховання у закладах освіти» до 100-річчя заснування Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка та з нагоди 90-річчя відомого українського педагога, вченого, організатора естетичного виховання молоді, професора Сергія Гавриловича Мельничука	м. Кро- пивницький, 21 травня 2021 р.	доповідь