

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

УДК: 378.011.3-051:78:(005.336.2:78.071.2):780.616.432(477) (043)

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

**ЛІ ХАОСЮАНЬ**

**ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ОСНОВІ  
УКРАЇНСЬКОЇ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ**

01 Освіта/Педагогіка

014 Середня освіта. Музичне мистецтво

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

 Лі Хаосюань

Науковий керівник – Демидова Марина Георгіївна, кандидат педагогічних наук, доцент.

Одеса-2025

## АНОТАЦІЯ

*Лі Хаосюань. Формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на основі української фортепіанної школи.* - Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, 2026.

### Зміст анотації

У дисертації представлено наукове обґрунтування проблеми формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки на основі української фортепіанної школи, що виявляється в розробці та експериментальній перевірці її забезпечення. У зведеному вигляді дана компетентність являє собою сукупність загальних і спеціальних здібностей, якостей і властивостей особистості викладача, необхідних для успішної діяльності в сфері музичної освіти. Сутність цього феномену характеризується інтонаційною, художньо-комунікативною та діалогічною спрямованістю, що зумовлено особливою природою музичного мистецтва. Підставою для обґрунтування актуальності дисертаційного дослідження стало: по-перше, сукупність соціокультурних, освітніх і мистецько-педагогічних чинників, які обумовлюють потребу оновлення змісту та технологій фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва відповідно до сучасних вимог вищої освіти; по-друге, об'єктивна необхідність осмислення та цілеспрямованого використання потенціалу української фортепіанної школи як вагомого чинника формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Таким чином, актуальність дослідження обумовлена також об'єктивною необхідністю системного впровадження творів українських композиторів в освітній процес як складової формування музично-

виконавської компетентності: українська музична спадщина вирізняється жанрово-стильовою багатоманітністю, художньо-образною глибиною та значним педагогічним потенціалом, що створює широкі можливості для розвитку звукового «туше», технічно-виконавських умінь, інтерпретаційного мислення та художнього смаку здобувачів вищої освіти. В роботі проаналізовано локальні напрями в українській фортепіанній педагогіці, що відрізняються історико-культурними умовами розвитку, педагогічними пріоритетами та методичними орієнтирами, а також сформувалися під впливом різноманітних культурно-історичних чинників, що відтворилося у педагогічних традиціях, методичних підходах та художніх стилях.

На основі теоретичних засад дисертаційного дослідження виокремлено й охарактеризовано п'ять компонентів музично-виконавської компетентності, що забезпечують ефективність діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті освітньої діяльності. У якості таких компонентів було обрано: усвідомлено-мотиваційний, інтелектуально-творчий, особистісно-стильовий, методико-технологічний та виконавсько-презентаційний компоненти. *Усвідомлено-мотиваційний* компонент музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва забезпечує переконаність студентів у дієвості та необхідності опанування певних умінь та знань; уможливорює спрямованість і прагнення до високого рівня виконавсько-інтерпретаційної діяльності. *Інтелектуально-творчий* компонент спрямовано на розкриття особистісного потенціалу вчителів музичного мистецтва, що включає в себе реалізацію нотного тексту, здатність до осмисленого художнього сприйняття музики, її концептуально виваженого змістового аналізу та інтерпретаційного моделювання. *Особистісно-стильовий компонент* музично-виконавської компетентності трактується як структурна складова, що поєднує індивідуально-типологічні характеристики виконавця з його інструментально-виконавськими можливостями та жанрово-стильовою обізнаністю, що забезпечує цілісність художньо-інтерпретаційного процесу за умови формування самобутнього виконавського стилю. *Методико-*

*технологічний компонент* структури музично-виконавської компетентності передбачає поєднання традиційних педагогічних засад із сучасними технологічними можливостями в процесі фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, які реалізуються через взаємодію класичної школи з іноваційно методологічними підходами. Сутність *виконавсько-презентаційного* компонента полягає в здатності студента-музиканта презентувати музичний твір слухачікій аудиторії з емоційною виразністю, сценічною переконливістю, а також успішно реалізовувати художньо-проектну діяльність.

Обґрунтування наукових підходів формування музично-виконавської компетентності базувалося на ключових тенденціях розвитку українського фортепіанного навчання, що сформувалися у педагогічній практиці провідних українських піаністів і педагогів. *Компетентнісний підхід* уявляє собою методологічну орієнтацію освітнього процесу, спрямовану на інтеграцію знань, виконавських умінь і навичок, ціннісно-мотиваційних установок, емоційно-художнього досвіду, здатності до рефлексії, що забезпечує готовність майбутніх фахівців до усвідомленої, самостійної та творчої музично-виконавської діяльності в межах педагогічної та концертно-виконавської діяльності. *Музикознавчий підхід* в контексті нашого дослідження розглядається як методологічна основа навчання студентів, що ґрунтується на аналітичному осмисленні музичного твору з позицій жанру, стилю, форми, образного змісту та забезпечує усвідомлену і художньо обґрунтовану виконавську інтерпретацію. *Культурологічний підхід* постає як методологічна спрямованість освітнього процесу, що розглядає музично-виконавську діяльність у контексті загальної та національної культури; передбачає осягнення музичного твору як культурного феномена, зумовленого історичними, соціальними й духовно-ціннісними чинниками. *Мотиваційно-ціннісний підхід* спрямований на розвиток стійкої внутрішньої мотивації до музично-виконавської діяльності, формування системи художніх і професійних цінностей, емоційно-особистісного ставлення до музичного

мистецтва та усвідомлення значущості виконавської самореалізації. *Особистісно-діяльнісний підхід* визначається як концептуальна орієнтація освітньої діяльності, що поєднує розвиток індивідуально-особистісних якостей здобувача освіти з активним залученням його до різних видів музично-виконавської діяльності, спрямованої на набуття досвіду інтерпретації, імпрвізації, аранжування та перекладу музичних творів. *Гуманістичний підхід* у процесі формування музично-виконавської компетентності ґрунтується на визнанні унікальності особистості майбутніх фахівців, повазі їхнього індивідуально-художнього досвіду, потреб, можливостей; передбачає організацію сприятливого освітнього середовища для самовираження, творчої свободи та емоційного розвитку студентів-музикантів. *Системний підхід* припускає організацію навчального процесу як взаємозалежної структури елементів освітнього процесу, орієнтованої на досягнення конкретних результатів.

Обґрунтовано педагогічні **принципи** формування музично-виконавської компетентності учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. Так, компетентнісному підходу відповідають принципи: *орієнтація на результат, практичної спрямованості*; музикознавчому підходу властиві принцип *поліваріантності, синергетичного впливу*; культурологічному підходу кореспондують такі принципи: *діалогу культур, історизму*; мотиваційно-ціннісний підхід зумовлений принципами *позитивного ставлення до навчання, та методичної адаптивності*; серед ключових принципів особистісно-діялісного підходу ми виокремлюємо *принципи творчості і успіху, та декомпозиції*; у межах культурологічного підходу провідними є принципи: *людиноцентризму, унікальності та індивідуальності*.

У ході теоретичного обґрунтування методики формування музично-виконавської компетентності піаністів основу дослідження становили методичні положення, вироблені багаторічною науково-педагогічною практикою провідних українських дослідників у сфері фортепіанного

виконавства та музичної освіти. Узагальнення педагогічного досвіду та наукової літератури методичного характеру дозволило обрати *педагогічні умови* формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки. До першої умови віднесено: створення психологічної налаштованості студентів до виконавства на основі рефлексивно-позиційного визначення. Друга умова полягає в розширенні на підставі задачної технології системи знань культурологічного, теоретико-методологічного, історико-стильового та інтерпретаційно-аналітичного характеру. Третьою педагогічною умовою є: стимулювання потреби виконавської самореалізації студентів на засадах системного й цілеспрямованого їх залучення до концертно-проектного простору з урахуванням індивідуальних особливостей і технічних можливостей.

Упровадження першої педагогічної умови на організаційному (першому) етапі передбачало реалізацію *методів*: рефлексивних, самоусвідомлення та позиційного аналізу, дискусійно-аналітичних та інтерактивних методів практичної роботи, методів зворотного зв'язку та корекції. Реалізація другої умови, що впроваджувалася на організаційному (другому) етапі експериментальної роботи забезпечувалася впровадженням в освітній процес низки педагогічних *методів*: інтерпретаційно-аналітичних задач, проблемно-виконавських завдань, варіативних виконавських рішень, вирішення реконструктивних історико-стильових задач, поетапного ускладнення завдань. На реалізаційному (третьому) етапі впроваджувалася третя умова, механізмами реалізації якої було введення до експериментальної роботи таких *методів*: педагогічний супроводу концертно-виконавської діяльності, імпровізаційного тренінгу, кооперативно-проектного навчання, едукативної.

Розроблено *критерії* оцінювання рівнів сформованості п'яти компонентів структури прогностичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва: мотиваційно-рефлексивний, змістовно-інтерпретаційний, індивідуально-стильовий, конструктивно-технологічний, художньо-комунікативний. Мотиваційно-рефлексивний критерій включав такі показники: рівень

зацікавленості та самостійного прагнення до вдосконалення виконавської компетентності та методичної освідченості в процесі опанування репертуару українських композиторів; ступінь телерантності до невизначених ситуацій. Змістовно-інтерпретаційний критерій охоплював такі показники: якість рефлексивної осмисленості процесу художнього сприйняття музики; рівень опанування аналітико-сміслового аналізу й інтерпретаційного моделювання музичного матеріалу. Індивідуально-стильовому критерію належали такі показники: рівень сформованості індивідуального художнього бачення твору та логіки розгортання музичного змісту твору; ступінь інтерпретаційної самостійності, що проявляється у персоналізованому підході до виконання твору. Конструктивно-технологічного критерій охоплював такі показники: рівень сформованості умінь і навичок організовано-методичного та інструментально-технологічного характеру, що забезпечує цілісну реалізацію художнього задуму музичного твору; рівень усвідомленості щодо ефективності використання методичних прийомів у процесі опрацювання музичного твору та здатність коригувати їх у разі потреби. У межах художньо-комунікативного критерію визначено такі показники: міра готовності щодо залученості у процес концертно-виконавської та культурно-презентаційної діяльності; рівень здатності, щодо відображення власного емоційного ставлення до твору через його виконання. Узагальнення отриманих результатів констатувального етапу дослідження уможливило виявлення *трьох рівнів* сформованості музично-виконавської компетентності: відтворювальний (низький), трансформаційний (середній), проєктивний (високий).

Експериментальна перевірка розробленої методики формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на основі української фортепіанної школи здійснювалася під час формувального експерименту за *орієнтаційним, організаційним та реалізаційним етапами*, до кожного з яких було визначено мету, педагогічні умови, принципи та методи. Музичний матеріал, задіяний у формувальному експерименті, було

сформовано на основі музичної спадщини українських композиторів, що зумовлено низкою педагогічно та методично обґрунтованих чинників як для студентів з України, так і для студентів з Китаю.

Підтвердження достовірності отриманих результатів здійснювалося на основі обробки експериментальних даних методами математичної статистики, зокрема критерія  $\varphi^*$  Фішера. Результати змін за кожним критерієм з урахуванням коефіцієнтів сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і КГ свідчать про те, що за період проведення формувального експерименту в експериментальній групі суттєво зменшився відсоток студентів із відтворювальним (низким) рівнем сформованості музично-виконавської компетентності (з 47 % до 20 %). Натомість суттєво підвищилася кількість студентів із трансформаційним (середнім) (з 21 % до 35 %) та проєктивним (високим) (з 15 % до 43 %) рівнями.

**Ключові слова:** музично-виконавська підготовка, проєктувальна діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва, інтерпретаційна компетентність, українське музичне мистецтво, мистецька освіта України, фортепіано, методичний супровід, особистісно-діяльнісний підхід художньо-творчі проєкти.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

### Статті в наукових фахових виданнях України

1. Демидова, М. Г., Хаосюань, Лі (2024). Перспективність традиції як освітньо-виконавської тенденції розвитку української фортепіанної школи. *Молодь і ринок*, 4, 88–93.
2. Хаосюань, Лі (2024). Методичні перспективи фундаторів української фортепіанної школи щодо формування виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки*. Вип. 8, 140–145. (Серія : Педагогічні науки).

3. Хаосюань, Лі (2024). Концертно-виконавська компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті розвитку української фортепіанної школи. *Наукові записки*. Вип. 9, 119–123. (Серія : Педагогічні науки).
4. Хаосюань, Лі (2025). Сутність та структура музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 3, 56–61.

### **Праці апробаційного характеру**

1. Хаосюань, Лі (2025). Педагогічні умови формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези XI Міжнародної конференції молодих учених та студентів (24–25 жовт.; Одеса)*. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, Т. 2., 173–181.
2. Хаосюань, Лі, Демидова М. Г. (2024). Основи формування методичної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва засобами українського фортепіанного мистецтва. *IX Міжнародна науково-практична конференція молодих учених та студентів (20–21 жовт.; Одеса)*. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 150–155.
3. Хаосюань, Лі (2024). Сучасний пошляд на освітньо-виконавську традицію української фортепіанної школи. *Мистецтво та освіта : Новації і перспективи : матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) (25 квіт.; Чернігів)*. Чернігів : НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 47–49.
4. Наохуан, Лі (2023). *Essential features of competence. Розвиток наукової думки постіндустріального суспільства : сучасний дискурс : матеріали III Міжнародної наукової конференції (28 квіт.; Львів)*. Вінниця : Європейська наукова платформа, 136–138.

## **ABSTRACT**

Li Haoxuan. Developing the musical performance skills of future music teachers based on the Ukrainian piano school. Qualification scientific work as a manuscript. Thesis for Doctor of Philosophy degree in specialty 014 Secondary Education (Musical Art). – State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky». Odesa, 2026.

### **Abstract content**

The dissertation presents a scientific justification of the problem of forming the musical performance competence of future music teachers in the process of piano training based on the Ukrainian piano school, which is manifested in the development and experimental verification of its provision. In general terms, this competence is a combination of general and special abilities, qualities and characteristics of a teacher's personality that are necessary for successful work in the field of music education. The essence of this phenomenon is characterised by intonational, artistic-communicative and dialogical orientation, which is determined by the special nature of musical art. The basis for justifying the relevance of the dissertation research was: firstly, a set of socio-cultural, educational and artistic-pedagogical factors that determine the need to update the content and technologies of professional training of future teachers of musical art in accordance with the modern requirements of higher education; secondly, the objective need to understand and purposefully use the potential of the Ukrainian piano school as an important factor in the formation of the musical and performing competence of future music teachers. Thus, the relevance of the study is also determined by the objective need for the systematic introduction of works by Ukrainian composers into the educational process as a component of the formation of musical performance competence: Ukrainian musical heritage is distinguished by its genre and stylistic diversity, artistic and imaginative depth, and significant pedagogical potential, which creates broad opportunities for the development of sound 'touch', technical and performing skills, interpretive thinking, and artistic taste of higher education seekers. The work analyses and proves that the piano school of Ukraine. It analyses

local trends in Ukrainian piano pedagogy, which differ in terms of historical and cultural conditions of development, pedagogical priorities and methodological guidelines, which were formed under the influence of various cultural and historical factors, reflected in pedagogical traditions, methodological approaches and artistic styles. Based on the theoretical foundations of the dissertation research, five components of musical performance competence have been identified and characterised, which ensure the effectiveness of future music teachers in the context of educational activities. The following components were selected: conscious-motivational, intellectual-creative, personal-stylistic, methodological-technological, and performance-presentational. The conscious-motivational component of the musical performance competence of future music teachers ensures students' confidence in the effectiveness and necessity of mastering certain skills and knowledge; enables focus and aspiration towards a high level of performance and interpretation, and provides effective and intensive training for students, taking into account their specific aspirations, goals or intentions. The intellectual and creative component is aimed at revealing the personal potential of music teachers, which includes the realisation of musical notation, the ability to comprehend music artistically, its semantic analysis and interpretative modelling. The personal and stylistic component of musical performance competence is interpreted as a structural component that combines the individual typological characteristics of the performer with their technical and performance capabilities and genre and stylistic awareness, ensuring the integrity of the artistic interpretation process while forming a distinctive performance style. The methodological and technological component of the structure of musical performance competence involves combining traditional pedagogical principles with modern technological capabilities, which opens up promising directions in the training of future music teachers, implemented through the interaction of the classical school with innovative methodological approaches. The essence of the performance and presentation component lies in the ability of the student-musician to present a musical work to the audience with emotional expressiveness and stage persuasiveness, as well as to successfully implement

artistic and project activities. The pedagogical principles of forming musical performance competence in music teachers in the process of piano training are substantiated. Thus, the competence-based approach corresponds to the principles of result orientation and practical focus; the musicological approach is characterised by the principles of polyvariability and synergistic influence; the cultural approach corresponds to the following principles: dialogue between cultures, historicism; the motivational-value approach is determined by the principles of a positive attitude to learning and methodological adaptability; among the key principles of the personal-activity approach, we highlight the principles of creativity and success, and decomposition; Within the cultural approach, the leading principles are: human-centredness, uniqueness and individuality.

The generalisation of pedagogical experience and methodological scientific literature has made it possible to select the pedagogical conditions for the formation of the musical performance competence of future music teachers in the process of piano training. The first condition includes: creating a psychological attitude of students towards performance based on a reflective and positional definition of future music teachers. The second condition consists in expanding the system of knowledge of a cultural, theoretical, methodological, historical, stylistic, interpretative and analytical nature on the basis of task-based technology. The third pedagogical condition is: stimulating students' need for performance self-realisation on the basis of their systematic and purposeful involvement in the concert and project space, taking into account individual characteristics and technical capabilities.

The implementation of the first pedagogical condition at the organisational (first) stage involved the use of the following methods: reflective, self-awareness and positional analysis, discussion-analytical and interactive methods of practical work, feedback and correction methods. The implementation of the second condition, which was introduced at the organisational (second) stage of the experimental work, was ensured by the introduction of a number of pedagogical methods into the educational process: interpretative and analytical tasks, problem-

solving tasks, variable performance solutions, solving reconstructive historical and stylistic tasks, and step-by-step complication of tasks. At the implementation (third) stage, the third condition was implemented, the mechanisms for which were the introduction of the following methods into the experimental work: pedagogical support for concert and performance activities, improvisational training, cooperative project-based learning, and education. Criteria have been developed for assessing the levels of development of five components of the structure of prognostic skills of future music teachers: motivational-reflective, content-interpretative, individual-stylistic, constructive-technological, and artistic-communicative. The motivational-reflective criterion included the following indicators: the level of interest and independent desire to improve performance competence and methodological awareness in the process of mastering the repertoire of Ukrainian composers; the degree of tolerance for uncertain situations. The content and interpretation criterion covered the following indicators: the quality of reflective understanding of the process of artistic perception of music; the level of mastery of analytical and semantic analysis and interpretative modelling of musical material. The individual style criterion included the following indicators: the level of formation of an individual artistic vision of the work and the logic of the development of the musical content of the work; the degree of interpretative independence, manifested in a personalised approach to the performance of the work. The constructive and technological criterion included the following indicators: the level of development of organisational, methodological, instrumental and technological skills and abilities, ensuring the comprehensive realisation of the artistic concept of the musical work; the level of awareness of the effectiveness of the use of methodological techniques in the process of working on a musical work and the ability to adjust them if necessary. The artistic and communicative criterion included the following indicators: the degree of readiness to engage in concert performance and cultural presentation activities; the level of ability to reflect one's own emotional attitude to the work through its performance. The generalisation of the results obtained at the ascertaining stage of the study made it possible to identify three levels

of musical performance competence: reproductive (low), transformational (medium), and projective (high). The experimental verification of the developed methodology for forming the musical performance competence of future music teachers based on the Ukrainian piano school was carried out during a formative experiment in the orientation, organisational and implementation stages, for each of which the goal, pedagogical conditions, principles and methods were defined. The methodological tools were focused on the formation of a specific component of the structure of musical performance competence.

The reliability of the results obtained was confirmed on the basis of the processing of experimental data using methods of mathematical statistics, in particular Fisher's  $\varphi^*$  criterion. The results of changes for each criterion, taking into account the coefficients of the formation of musical performance competence of future music teachers in the EG and CG, indicate that during the period of the formative experiment in the experimental group, the percentage of students with a reproductive (low) level of musical performance competence (from 42.5% to 20%). On the other hand, the number of students with transformational (average) (from 22% to 35%) and projective (high) (from 8% to 43%) levels increased significantly.

**Keywords:** musical performance training, project activities of future music teachers, interpretative competence, Ukrainian music, arts education in Ukraine, piano, methodological support, personal-activity approach, artistic and creative projects.

## LIST OF THE AUTHOR'S PUBLICATIONS

### Articles in the scientific professional journals of Ukraine

1. Demydova, M. H., & Khaosiuyan, L. (2024). Perspektyvnist tradytsii yak osvithno-vykonavskoi tendentsii rozvytku ukrainskoi fortepiannoi shkoly. *Molod i rynok*, 4, 88–93.
2. Khaosiuyan, L. (2024). Metodychni perspektyvy fundatoriv ukrainskoi fortepiannoi shkoly shchodo formuvannia vykonavskoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva. *Naukovi zapysky*, (8), 140–145. (Seria: Pedahohichni nauky).

3.Khaosiuyan, L. (2024). Kontsertno-vykonavska kompetentnist maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v konteksti rozvytku ukrainskoi fortepiannoi shkoly. *Naukovi zapysky*, (9), 119–123. (Serii: Pedahohichni nauky).

4.Khaosiuyan, L. (2025). Sutnist ta struktura muzychno-vykonavskoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva u protsesi fortepiannoi pidhotovky. *Pivdennoukrainski mystetski studii*, (3), 56–61.

### **Works of the approbation character**

1.Khaosiuyan, L. (2025). Pedahohichni umovy formuvannia muzychno-vykonavskoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva. In *Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva: Materialy i tezy XI Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv* (October 24–25, Odesa; Vol. 2, pp. 173–181). Odesa: PNPU imeni K. D. Ushynskoho.

2.Khaosiuyan, L., & Demydova, M. H. (2024). Osnovy formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv muzychnoho mystetstva zasobamy ukrainskoho fortepiannoho mystetstva. In *IX Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia molodykh uchenykh ta studentiv* (October 20–21, Odesa, pp. 150–155). Odesa: PNPU imeni K. D. Ushynskoho.

3.Khaosiuyan, L. (2024). Suchasnyi pohliad na osvitno-vykonavsku tradytsiiu ukrainskoi fortepiannoi shkoly. In *Mystetstvo ta osvita: Novatsii i perspektyvy: Materialy IV Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (z mizhnarodnoiu uchastiu)* (April 25, Chernihiv, pp. 47–49). Chernihiv: NUChK imeni T. H. Shevchenka.

4.Haoxuan, L. (2023). Essential features of competence. In *Rozvytok naukovoï dumky postindustrialnoho suspilstva: suchasnyi dyskurs: Materialy III Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii* (April 28, Lviv, pp. 136–138). Vinnytsia: Yevropeiska naukova platforma.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>17</b>
<b>РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ.....</b>	<b>28</b>
1.1. Специфіка контенту музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в структурі спеціальної фортепіанної підготовки.....	28
1.2. Фортепіанна школа як складова історико-культурної традиції України.....	53
<b>Висновки до першого розділу.....</b>	<b>80</b>
<b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ОСНОВІ УКРАЇНСЬКОЇ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ.....</b>	<b>85</b>
2.1. Структура музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.....	85
2.2. Наукові підходи та принципи формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на основі української фортепіанної школи.....	103
2.3. Педагогічні умови формування музично-виконавської компетентності у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.....	128
<b>Висновки до другого розділу.....</b>	<b>137</b>
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ОСНОВІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ.....</b>	<b>143</b>
3.1. Діагностика рівня сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.....	143
3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування прогностичних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва на основі української фортепіанної школи.....	165
<b>Висновки до третього розділу.....</b>	<b>193</b>
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>197</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>202</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>232</b>

## ВСТУП

У реаліях сучасного освітнього простору, що характеризується трансформацією педагогічних пріоритетів у напрямі особистісно та компетентісно орієнтованого навчання музичне мистецтво постає дієвим чинником становлення молодого покоління, оскільки сприяє розвитку його емоційно-ціннісної сфери та засвоєнню знань, які, своєю чергою, забезпечують формування цілісного бачення світу. Вплив музики на людину реалізується, передусім у процесі виконавської діяльності музиканта. Виходячи з цього, слід стверджувати, що якість професійних можливостей вчителя музичного мистецтва, рівень його музично-виконавської компетентності обумовлюють не тільки естетичну цінність художнього твору, а й особистісний розвиток молоді.

Слід зазначити, що в умовах соціокультурних змін підготовка вчителя музичного мистецтва наповнюється новим змістом відповідно до компетентісного підходу як однієї з ключових концептуальних засад оновлення освітньої системи. Виходячи з цього поняття «музично-виконавська компетентність» у контексті актуальних педагогічних викликів набуває пріоритетного значення та виступає найважливішою характеристикою особистості вчителя музичного мистецтва.

Сучасні вчені констатують, що компетентність фахівця будь-якої спеціальності базується на фундаментальній освіті, емоційно-ціннісному ставленні до майбутньої діяльності, володінні майбутніми фахівцями певними освітніми технологіями. Таким чином, компетентісний підхід в процесі підготовки вчителя музичного мистецтва в наші дні набуває особливої значущості. Вказане зумовлює потребу формування спеціальних вимог і відповідного методичного забезпечення, зокрема в контексті музично-виконавської підготовки, яку вчені-музикознавці розглядають як складову цілісної професійної музично-педагогічної діяльності. Зазначений підхід дає змогу трактувати виконавську діяльність педагога-музиканта як ключовий чинник, що зумовлює формування його особистісних і професійних

характеристик. Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що виконавська компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва є найважливішою складовою його професійної компетентності, базовою його характеристикою в контексті майбутньої фахової діяльності. Виконавська компетентність учителя музичного мистецтва включає в себе зміст, що інтегрує музично-творчі, педагогічні, соціально-психологічні та інші характеристики. В узагальненому вигляді дана компетентність являє собою сукупність здібностей, якостей і властивостей особистості викладача, необхідних для успішної діяльності в сфері музичної освіти. Сутність цього феномену характеризується інтонаційною, художньо-комунікативною та діалогічною спрямованістю, що зумовлено особливою природою музичного мистецтва й специфікою взаємодії людини з художнім світом.

За останні роки актуальність проблеми формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва помітно активізувалася. Вченими розглядаються питання: змісту та особливостей компетентнісного підходу в процесі підготовки фахівців (Масол Л., Сабашко Ю., Сисоєва С., Стріхар О., Тютюнник М., Щолокова О.); специфіки виконавської діяльності вчителя музичного мистецтва (Білова Н., Васирина М., Волков С., Грінченко А., Давидовський К., Завалко К., Зінська Т., Левицька І., Ліненко А., Лісовий В., Майборода В. Н., Мозгальова В. Ф., Мозгальова Н., Москаленко В., Новська О., Олексюк О., Реброва О., Чебукіна В.).

Разом з тим, наявність значної кількості ґрунтовних напрацювань, присвячених проблемі формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, а також методичний аспект цього процесу залишається недостатньо розробленим. Серед основних труднощів, які ускладнюють процес формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, дослідники Полубоярин І. та Присталов І. виокремлюють такі: обмеженість репертуару, переваження вузькоспеціалізованих вправ, авторитарний стиль викладання, відсутність

уміння трансформувати набутий досвід у нові практичні умови (Полубоярина, Присталов, 2016)

Актуальність дослідження визначається, зокрема, об'єктивною необхідністю осмислення та цілеспрямованого використання потенціалу української фортепіанної школи як вагомого чинника формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Це стосується й її локальних напрямків, які різняться історико-культурними умовами розвитку, педагогічними пріоритетами та методичними орієнтирами, і сформувалися під впливом різноманітних культурно-історичних факторів, що відтворилося в педагогічних традиціях, методичних підходах та художніх стилях.

Ще однією об'єктивною необхідністю, що підтверджує актуальність дослідження, є системне впровадження творів українських композиторів в освітній процес як важливої складової формування музично-виконавської компетентності майбутніх фахівців. Причиною цього є те, що українська музична спадщина вирізняється жанрово-стильовою багатоманітністю, художньо-образною глибиною та значним педагогічним потенціалом, що створює широкі можливості для розвитку звукового «туше» (мелодійного та протяжного звуку), технічно-виконавських умінь, інтерпретаційного мислення та художнього смаку здобувачів вищої освіти. Водночас аналіз сучасної практики підготовки в Україні майбутніх учителів музичного мистецтва засвідчує недостатнє використання творів українських композиторів у навчальному репертуарі, що знижує ефективність формування цілісної музично-виконавської компетентності. Зазначене актуалізує потребу зумовлює актуалізацію наукового осмислення шляхів і педагогічних умов інтеграції творів українських композиторів у систему фахової підготовки музичного мистецтва не тільки в Україні, а також у Китаї.

Вищевикладене дозволяє вказати про наявність суперечностей між:

- об'єктивною потребою сучасної освітньої системи у кваліфікованих фахівцях сфери музичного мистецтва та недостатнім рівнем сформованості їх музично-виконавської компетентності;
- вимогами педагогічної практики щодо обґрунтованого супроводу процесу формування музично-виконавської компетентності студентів педагогічних університетів і відсутністю цілісної системи методичного забезпечення його реалізації;
- наявністю науково-теоретичних здобутків, що доводять пріоритетність музично-виконавської компетентності в структурі художньо-освітнього процесу та відсутністю критеріїв і показників її оцінки;
- широкими можливостями використання української музичної спадщини під час формування музично-виконавської компетентності та відсутністю системної практики її обґрунтованого впровадження в освітній процес.

Сукупність наведених підстав стала підґрунтям для обрання теми дисертаційного дослідження «Формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на основі української фортепіанної школи».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнській національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та становить частину наукової теми «Методологія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії в контексті художньо-естетичних інновацій мистецької освіти» (реєстраційний номер 0114U007160).

**Тему дисертаційного дослідження** затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 4 від 27 жовтня 2022 р.).

**Мета дослідження** полягає в розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування музично-виконавської

компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на основі української фортепіанної школи.

Відповідно до мети сформульовано такі **завдання**:

1. Виявити особливості змісту музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в структурі спеціальної фортепіанної підготовки.

2. Розкрити особливості фортепіанної школи в системі історико-культурних традицій України.

3. З'ясувати структурні компоненти музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

3. Обґрунтувати методологічні та методичні засади формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на основі української фортепіанної школи.

4. Визначити критерії та показники оцінювання рівня сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

5. Експериментально перевірити ефективність запропонованої методики формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на основі української фортепіанної школи.

**Об'єкт дослідження** – фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої освіти.

**Предмет дослідження** – методика формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на основі української фортепіанної школи.

**Методологічну основу дослідження складають**: компетентнісний підхід, що уявляє собою методологічну орієнтацію освітнього процесу спрямовану на інтеграцію знань, виконавських умінь та ціннісно-мотиваційних установок; музикознавчий підхід, що ґрунтується на аналітичному осмисленні музичного твору з позицій жанру, стилю, форми; культурологічний підхід, у межах якого музично-виконавська діяльність

інтерпретується у контексті загальної та національної культури, передбачає досягнення музичного твору як культурного феномена, зумовленого історичними, соціальними й духовно-ціннісними чинниками; мотиваційно-ціннісний підхід, який мотиваційно-ціннісний підхід, який забезпечує розвиток стійкої стійкої внутрішньої мотивації до музично-виконавської діяльності; особистісно-діяльнісний підхід, орієнтований на поєднання індивідуально-особистісних якостей здобувачів освіти з активним залученням їх до різних видів музично-виконавської діяльності; гуманістичний підхід, заснований на визнанні здобувачів освіти активними суб'єктами музично-виконавської діяльності, здатними до саморозвитку та самовираження.

**Теоретичну основу дослідження становлять:** наукові концепції компетентнісного підходу в освіті (Стріхар О., Тютюнник М., Сабодош Ю., Сисоєва С., Масол Л., Щолокова О.); наукові положення, що репрезентують міждисциплінарне осмислення проблеми формування музично-виконавської компетентності (Рижкова О., Малишевська В., Акімова О., Войтович І., Нечипоренко М., Патрикєєва О., Лозова О., Горбенко С.); фундаментальні положення педагогіки мистецтва в Україні, теорії музичної освіти, психології музичної діяльності та музикознавства, які забезпечують цілісне розуміння виконавської діяльності як художньо-творчого й педагогічного феномена (Белікова В. В., Верещагіна О., Воєвідко Л., Губар О., Гуральник Н., Дедусенко Ж., Дідич Г., Зимогляд Н., Зязюн І., Кашкадамова Н., Кияновська Л., Корній Л., Москаленко В., Олійник С., Ольховський Ю., Ревенко Н., Сковорода Г., Степурко В., Шип В., Шульгіна В., Юферова Г.); узагальнення наукових концептів щодо професійної підготовки студентів-музикантів, розвитку їх художньо-інтерпретаційного мислення (Чебукіна В. Ф., Васирина М., Майборода В. Н. Мозгальова, Олексюк О., Завалко К.); положення фортепіанної педагогіки та виконавського мистецтва, у яких розкрито специфіку становлення української фортепіанної школи її методичні засади та виховний потенціал (Андрейко Л., Гусейнова Н., Давидов М., Згурська Н., Зязюн І., Малахова М., Токар Л., Щербак І.); питання вдосконалення

інструментально-виконавської підготовки студентів-музикантів (Білова Н., Грінченко А., Гуральник Н., Завадська Т., Йовенко З., Левицька І., Линенко А., Лісовий В., Мозгальова Н., Москаленко В., Новська О., Реброва О.); ідеї музично-естетичного, психолого-педагогічного та музикознавчого характеру, що містяться в науково-літературній спадщині видатних пауківців та педагогів та музикантів (Барвінський В., Беклемішев Г., Луценко П., Машкіна С., Михайлов К., Овчаренко Н., Пухальський В., Усатенко Т., Ходоровський В., Хомич Л., Шахрай Т.).

**Методи дослідження.** Для реалізації мети дисертаційного дослідження та вирішення поставлених завдань було застосовано комплекс взаємоузгоджених методів, що забезпечили теоретичне обґрунтування, емпіричну перевірку та методичне впровадження результатів дослідження.

До теоретичних методів належали аналіз, систематизація та узагальнення наукових джерел, що дозволили уточнити сутнісні характеристики поняття «музично-інструментальна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва», визначити її складові та функціональні особливості. З метою виявлення структури та змісту музично-інструментальної компетентності було проаналізовано та систематизовано принципи фортепіанного навчання, вироблені педагогами-піаністами на основі тривалого професійного досвіду провідних українських майстрів виконавства й педагогіки. Методи класифікації, систематизації та узагальнення теоретичних і практичних даних сприяли виділенню основних компонентів музично-інструментальної компетентності, встановленню їх взаємозв'язки та особливості формування в процесі фортепіанної підготовки. Теоретичне моделювання дозволило побудувати логічно структурну модель формування музично-інструментальної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, а також визначити критерії, показники та рівні їх сформованості.

Емпірична частина дослідження базувалася на проведенні педагогічного експерименту, який включав констатувальний та формувальний етапи. На

констатувальному етапі здійснювалось вивчення початкового рівня досліджуваного феномену. Формувальний етап передбачав впровадження розробленої методики, де здійснювалось систематичне спостереження, педагогічний контроль, аналіз продуктивності виконуваних завдань та динаміки підвищення або зниження рівня сформованості музично-інструментальної компетентності у дослідних групах.

Для обробки результатів педагогічного експерименту упроваджувалися статистичні методи, що дозволило встановити достовірність отриманих даних та рівень ефективності запропонованої методики. У зв'язку з наведеним використовувалися методи порівняння, аналізу, обчислення середніх значень, а також критеріїв статистичної значущості, що забезпечило об'єктивну оцінку результатів дослідження.

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

– *уперше* розроблено поетапну методику формування музично-інструментальної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на основі української фортепіанної школи, як здатності та спроможності останніх високо кваліфіковано здійснювати творчу музично-мистецьку діяльність у різних її проявах і формах на високому музично-професійному рівні у залежності від сучасних культуротворчих запитів та з урахуванням застосування історико-культурної традиції української фортепіанної школи як перспективної освітньої тенденції.; визначено компонентну структуру досліджуваного феномена, що охоплює усвідомлено-мотиваційний, інтелектуально-творчий, особистісно-стильовий, методико-технологічний, виконавсько-презентаційний компоненти, кожний із яких включає у свій склад критерії оцінювання рівнів сформованості (мотиваційно-рефлексивний, змістовно-інтерпретаційний, індивідуально-стильовий, конструктивно-технологічний, художньо-комунікативний); запропоновано умови формування прогностичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки (створення психологічної налаштованості студентів до виконавства на основі рефлексивно-позиційного визначення;

розширення на підставі задачної технології системи знань культурологічного, теоретико-методологічного, історико-стильового та інтерпретаційно-аналітичного характеру; стимулювання потреби виконавської самореалізації студентів на засадах системного й цілеспрямованого їх залучення до концертно-проектного простору з урахуванням індивідуальних особливостей і технічних можливостей.

Було запропоновано методичний комплекс формування музично-виконавської компетентності на основі поєднання ключових тенденції розвитку українського фортепіанного навчання, що сформувалися у педагогічній практиці провідних піаністів і педагогів України та вимог сучасної освітньої системи, що передбачає організацію освітнього процесу на основі впровадження таких методів: рефлексії, самоусвідомлення та позиційного аналізу; дискусійно-аналітичних та інтерактивних методів практичної роботи; інтерпретаційно-аналітичних задач., проблемно-виконавських завдань, варіативних виконавських рішень; вирішення реконструктивних історико-стильових задач, поетапного ускладнення задач, едукативної, імпровізаційного тренінгу, кооперативно-проектного навчання.

– *уточнено* сутність поняття «компетентність», погоджено особливості організації музично-виконавчої діяльності майбутніх фахівців на основі задачної технології, яка сприяє формуванню не тільки високого рівня виконавської майстерності, а й здатності до педагогічної самостійності, критичного мислення та творчої інтерпретації музичного матеріалу.

– *удосконалено* методичку підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інтерпретаційно-виконавської та художньо-освітньої діяльності на уроках музичного мистецтва.

**Практичне значення результатів дослідження** полягає у створенні та експериментальній апробації методичного комплексу, який забезпечує формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. У межах дослідження запропоновано та обґрунтовано систему організаційно-педагогічних заходів, методів і прийомів, що

інтегрують тенденції та принципи розвитку української фортепіанної школи. Запропоновані методи та педагогічні умови можуть бути використані в межах викладання фахових дисциплін «Курс виконавської майстерності», «Музично-виконавський практикум», «Спеціальний музичний інструмент», «основний музичний інструмент», «Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації інструментальних творів/вокально-хорових творів», «Ансамблеве музикування», «Виробнича (педагогічна) практика в закладах спеціалізованої мистецької освіти (I-IV класи)», «Виробнича (педагогічна) практика в закладах спеціалізованої мистецької освіти (V- VIII класи)».

Основні положення та результати дослідження впроваджено в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка № 2244/ 22 від 02.12.2026 р.).

**Апробацію отриманих результатів дослідження** здійснено у формі виступів і доповідей на міжнародних науково-практичних конференціях: VII Міжнародна науково-практична конференція «Музична та хореографічна освіта у контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2022); Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference, Boston, 2022; Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми та перспективи реалізації та впровадження міждисциплінарних наукових досягнень», Київ, 2022; IV Всеукраїнська науково-практична конференція (з міжнародною участю) 25 квітня 2024 року, м. Чернігів; III Міжнародна наукова конференція, м. Львів, 28 квітня, 2023 р.; IV Всеукраїнська науково-практична конференція (з міжнародною участю) «Мистецтво та освіта: новації та перспективи» 25 квітня 2024 р.; VI Міжнародна науково-практична онлайн-конференція «Мистецький освітній простір у контексті реалізації сучасної парадигми освіти».

**Публікації.** Основні теоретичні положення та отримані результати дослідження висвітлено у 8 (7 одноосібних та 1 у співавторстві) публікаціях,

із них: 4 – у фахових виданнях України, 4 – апробаційного характеру. Матеріали надруковано українською та англійською мовами.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається з анотацій, вступу, трьох розділів, висновків та списку використаної літератури (276 найменування, з них 27 – іноземними мовами), загальних висновків, додатків. Повний обсяг дисертації – 248 сторінок, основний зміст викладено на 191 сторінках.

## **РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

### **1.1. Специфіка контенту музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в структурі спеціальної фортепіанної підготовки**

Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в структурі української фортепіанної школи має широкий спектр смислового визначення. Ми детально розкриємо специфіку контенту їх (учителів музичного мистецтва) музично-виконавської компетентності на тлі широкого спектру функціоналу означених спеціалістів, яка вимагає спеціальної фортепіанної підготовки, що уможливорює ефективну майбутню викладацьку діяльність.

Проблемі формування виконавської майстерності вчителя музичного мистецтва присвячені науково-методичні роботи: Демидова М., Згурська Н., Мостова І., Ніколаї Г., Падалка Г., Реброва О., Юник Т. та ін. Ці дослідження мали на меті розкрити складність творчого спрямування навчальної діяльності студентів, звернути увагу на формування виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва, підкреслити необхідність орієнтувати навчальний процес на набуття такого напрямку компетентнісного комплексу вчителя як самостійна виконавська інтерпретація музичних творів тощо (Карташова, 2014).

Контент музично-виконавської компетентності складний та неоднорідний. Він ускладнюється усвідомленням дуального сенсу функціонального прояву майбутніх учителів музичного мистецтва, оскільки містить обов'язкові складові: досконале професійне володіння своїм музичним інструментом, фортепіано, для виконання різностильової, різножанрової музики. Тобто ствердження професійної спеціальної музично-виконавської компетентності продовжувача фортепіанної школи, та застосування всіх набутих компетентностей учителя, який грамотно та цілеспрямовано, використовує свій музичний інструмент (фортепіано), здатний розвивати музичний слух школярів, музичну ерудицію, основи виконавських можливостей учнів, загальну культурну грамотність тощо,

любов та повагу до національних традицій, чого вимагають програмні вимоги та стандарти підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Взагалі, показником професійної компетентності педагога, музиканта, що вказує на її вищий рівень розвитку, вважає Бедевельська М., є майстерність (Бедевельська, 2016). Таким чином, усвідомлення сутності поняття «музично-виконавська майстерність» вимагає аналізу основних поглядів на розуміння поняття «майстерність», «музичне виконавство», ін.

Відомі науковці вважають, що виконавець, це є «... музикант-інструменталіст, який виконує музичний твір...» (Юцевич, 2000). У перекладі з англійської – «master» означає «знавець своєї справи», «видатний художник». Англійське слово «master» походить від латинського, а воно, у свою чергу – від грец. – «magis», що як відомо означає – «чарівник», чим можна пояснити, що видатного майстра, який демонструє високий рівень майстерності, нарікають магом свого виду мистецтва. Отже основною ознакою високої музичної кваліфікації спеціаліста є його спеціальна професійна майстерність, яка означає високий рівень кваліфікації. З інформаційних джерел дізнаємось, що поняття «майстер (нім. meister, лат. magister – керівник, учитель)» має пряме відношення до діяльності вчителя, до професії, яка передбачає навчання, виховання (в нашому дослідженні – здобувачів освіти), ознайомлення з кращими зразками музичного мистецтва, що без майстерного володіння своєю справою неможливо (Шевченко, 2008).

А. Кузьминський визначає майстерність як «високе мистецтво, довершене уміння у певній галузі» (Кузьминський, 2007). У тлумачному словнику української мови «майстерність» це – «... умілість, вправність»..., «висока якість виконаної роботи..; досконалість» (Бусел, 2005) Зауважимо, що поняття «майстер» розглядається як «...фахівець з якого-небудь ремесла, ... той, хто досяг високої майстерності, досконалості у своїй роботі, творчості» (Бусел, 2005)

Оскільки ми спостерігаємо вживання цього поняття в різних наукових галузях (мистецтвознавство, музикознавство, психологія, педагогіка, ін.), воно

не може бути викресленим або невживаним у музично-виконавській діяльності, адже основна його суть полягає у досконалості, свободі володіння технічними та художніми засобами. Для з'ясування у подальшому сенсу музично-виконавської компетентності вчителя музичного мистецтва доцільно звернутись до педагогічного змісту цього поняття.

У педагогічній енциклопедії «майстерність педагога» визначено як «високе, ...що постійно вдосконалюється, мистецтво виховання та навчання» (Кремінь, 2008). Оскільки ми визначаємо майстерність учителя, доречно з'ясувати, що майстер у педагогіці – це «спеціаліст високої культури, який глибоко знає свій предмет ... досконало володіє методикою навчання та виховання» (Кремінь, 2008).

І. Зязюн майстерність убачав як красу педагогічної дії (Зязюн, Сагач, Краса, 1997), яка не відтворюється автономно безсистемно. Володіння саме системою у її досконалому вигляді і називає філософ майстерністю, І. Зязюн додає, що майстерність разом із талантом підіймає людину на рівень навіть мистецтва. Мистецтво є поєднанням таланту й майстерності. «Майстерність, як правило є результатом вишколу. Останній акумулює в собі кращі традиції та досвід багатьох поколінь, розвиває і підсумовує природні задатки учня і вчителя» (Зязюн, 2012).

До детального розкриття поглядів представників фортепіанної школи щодо розуміння сутності музично-виконавської компетентності, доречно згадати і окреслити погляди музикантів інших музичних спеціальностей, щоб переконатись у толерантності поглядів представників фортепіанної школи, коректності подачі їх уявлень про музично-виконавську майстерність, яка у науковій літературі передуює розробці професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Представники різних музичних профілів вбачають свої специфічні особливості прояву майстерності. Так, у вокальному мистецтві майстерність виявляється у творчій діяльності й ґрунтується на емоційних відчуттях. Майстерність проявляється у творчості (здатність висувати нові ідеї, приймати

нестандартні рішення, використовувати оригінальні методи та технології. До того ж вона проявляється у творчій інтерпретації, творчому підході до відтворення змісту, який емоційно пережитий (Гопкало, 2011)

Тобто, зазначимо, що «майстерність» містить низку особливостей, які відмічають різні автори, серед яких: досконалість, довершеність, високий рівень володіння практичними вміннями. Все це разом «із талантом перетворює майстерну діяльність людини у мистецтво» (Зязюн, 2012). Майстерність сприймається як цілісне явище, особливо у мистецтві, в якому художньо-образний зміст і технічне відтворення його знаходяться у цілісності.

В історії науково-теоретичних досліджень поставали різні питання стосовно «виконавських умінь», які Радван Нассіб, наприклад, розуміє як «засвоєні особистістю способи відтворення музичних образів з метою донесення їх до слухацької аудиторії» (Радван, 2018). автор вважає, що виконавські уміння «акумулюють музичні враження і переживання.., формують музикознавчі інтерпретаційні та методичні компетенції, набуті в процесі виконавської діяльності» (Радван, 2018). Автор поєднує їх у єдиний функціонал, розкриваючи сенс виконавських умінь, які проявляються у процесі виконавської діяльності.

На думку багатьох спеціалістів учитель музичного мистецтва має визначну роль у становленні музичної ерудиції, емоційної культури, інтелектуально-творчого потенціалу шкільної молоді. Вони указували на необхідність прояву спеціальної музично-професійної компетентності вчителя музичного мистецтва. Це пов'язано із їх розширеним функціоналом (необхідність прояву багатьох елементів компетентності диригента, концертмейстера, виконавця, просвітника, ін.).

У межах обраної проблеми зауважимо, що гра на фортепіано займає основне місце під час проведення уроків музичного мистецтва. Тобто, музично-виконавська компетентність особливо цікава й необхідна якість та фахова спроможність учителя, оскільки по-перше, вона розкриває світ емоційно-почуттєвої сфери вчителя та учнів, допомагає встановленню

діалогічної форми їх сприйняття як особистостей, сприяє встановленню творчої взаємодії між суб'єктами музичної освіти поза технічної спроможності різних приладів та апаратів. По-друге, виконання музики вчителем розкриває світ художньо-образної цінності шедеврів світової музичної спадщини, прокладає шлях до усвідомлення учнями багатства творчих здобутків музикантів різних національностей, різної міри виконавської обдарованості, національної унікальності художньої творчості взагалі.

Тлумачення поняття «виконавська майстерність» розкриває різні погляди на нього у залежності від специфіки музично-виконавської діяльності на певному музичному інструменті, розкриття спеціальних музично-виконавських здібностей, або видів концертно-виконавської діяльності. Гра на музичному інструменті потребує спеціального рішення його змісту (О. Андрейко, Н. Згурська, М. Давидов, М. Черепанин, ін.).

Музикознавство має свої розробки стосовно виконавства, яке містить вирішення складних проблем та вимагає різних наукових поглядів до їх розв'язання. Зауважимо, що теорія музичного мистецтва розкриває виконавську діяльність як відкриту систему, яка динамічно відтворює сукупність багатьох складників (композиторська творчість, творчість інтерпретатора та слухацька «співтворчість» тощо), тому є такі думки стосовно виконавської діяльності, які представляють, що «плідність і перспективність теорії виконавської майстерності забезпечується її послідовною опорою на методологічні принципи та національні джерела» (Ходоровський, 2014). Цікаву думку висловлює С. Барвік, що інструментальне виконавство є такою сферою діяльності, у якій особистість виявляє себе в усій багатогранності власного духовного світу. Оскільки виконавство як прояв людської природи, вимагає включення нервової, інтелектуальної, емоційної, вольової сфер людини, за допомогою яких музикант-виконавець спрямовує зусилля на досягнення необхідного успіху, досконалості діяльності тощо, він поступово набуває необхідних навичок виконавської майстерності (Барвік, 2013).

Аксіоматичним стало твердження науковців-музикантів, що виконавська діяльність має майстерний результат лише за умов набуття досконалості з двох напрямків: технічної складової та художньо-творчої. Використовуючи набуті високо технічні навички музикант-виконавець зможе створити та передати публіці композиторський задум, емоційні відчуття, стильовий еталон звучання будь-якого твору різного жанру та драматургічної форми. Виконавство стає результатом співтворчості музиканта, який презентує свою інтерпретацію, з композитором, демонстрацією свого відчуття та розуміння виконуваної музики.

Виконавський процес складний та неоднорідний. Музикознавці дійшли висновку, що у музично-виконавському процесі необхідно розкодувати закодований в нотах та інших символах художній задум композитора, проаналізувати інтонаційний сенс музичної мови, його динамічне, агогічне упорядкування, а лише за цим процесом відтворити виконуваний музичний матеріал у продукті власного узагальнення в конкретному продукті технічного охоплення твору та, насамкінець, у творчому доопрацюванні завдяки власному тембро-дінамічному, слуховому уявленню, створеному на основі власного виконавського досвіду, відтворити на музичному інструменті (голосом)

О. Андрейко розглядала виконавську майстерність у контексті сформованої виконавської культури діяльності музиканта. Музично-виконавська діяльність, на думку професорки, полягає «в адекватному відтворенні композиторського задуму в конкретному втіленні інструменталіста...» (Андрейко, 2014). Крім високого рівня досконалості художньо-технічної компетентності виконавця авторка вважає, що необхідно ураховувати й відповідний його психоемоційний стан, який безпосередньо впливає на результат відтворення музичного матеріалу. Тому необхідно розв'язувати і таку проблему як «артистичну підготовку музиканта-виконавця, опанування ним прийомів акторської психотехніки» (Андрейко, 2014).

На підставі власних творчих досягнень, у результаті аналізу та узагальнення відповідної науково-методичної літератури О. Андрейко представляє своє розуміння «виконавської культури» як «здатність особистості музиканта свідомо засвоювати, формувати, зберігати, примножувати, аналізувати, передавати професійну цінність для підвищення ефективності його фахової діяльності» (Андрейко, 2014). Це визначення розкриває Білоус В., як здатність музиканта презентувати продукт своєї виконавської творчості, що безпосередньо «указує на набуття майбутнім спеціалістом компетентності якісно, професійно робити свою викладацьку роботу» у тій складовій, яка пов'язана з виконанням необхідної програмної та іншої просвітницької музичної літератури. Білоус В. представляє музичну майстерність виконавця властивістю інтегральною, яка може бути сформована під час професійної підготовки та практичної виконавської діяльності. Виконавська майстерність завжди розглядається авторами як вищий рівень отриманих знань та гнучких навичок з проявом інтерпретаторської творчості. Не завжди, як представляє авторка, музична майстерність музиканта-інструменталіста розглядалась як комплексна категорія. Часто до уваги береться технічний аспект володіння музичним інструментом. Та музична майстерність, на думку багатьох інших дослідників, не обмежується лише демонстрацією технічної підготовки музиканта, а є набагато складнішим утворенням. На думку дослідниці, структура музично-виконавської майстерності включає теоретичний, технічний, художній та суспільно-психологічний (комунікаційний) компоненти. Теоретичний компонент виконавської майстерності визначається нею музичною грамотністю (Білоус, 2015).

Так, технічний компонент, на думку вченої, складається із швидкості, точності, пластичності, ін. спеціальних музично-ігрових рухів, високий рівень володіння специфічними музично-інструментальними прийомами, що уможливають максимально виразне втілення музично-образного змісту

твору. Високий рівень сформованості технічних умінь визначають віртуозність гри музиканта-інструменталіста (Білоус, 2015).

Під художньою майстерністю авторка розуміє комплекс прийомів, що дозволяють передавати слухачеві чуттєво-емоційний зміст твору, створювати власну інтерпретаторську концепцію музичного твору, адекватну авторському задуму композитора. Цю складову авторка вважає головною, оскільки призначення та можливості музики здатні викликати безпосередньо відповідні почуття і переживання. Але вона наполягає, що художній сенс виконавської майстерності полягає в інтерпретаторській множинності осмислення виконавського інтонування, динамічного розмаїття музичного твору, драматургії музичної форми твору (Білоус, 2015).

Білоус В. додає до свого бачення виконавської майстерності ще й суспільно-психологічного (комунікаційного) значення, яке, на її думку, полягає в можливості спілкуванні зі слухачем за допомогою «мови тіла» (міміки, жестів, музично-ігрових рухів, пози, ін.). Авторка вважає, що поведінка артиста на естраді може бути відображенням процесу його спілкування з публікою в концертному залі. Щоб досягти вершин виконавської майстерності, на думку авторки, необхідно демонструвати артистичні вміння (Білоус, 2015).

Зауважимо, що поняття музичної виконавської майстерності було обґрунтоване Давидовим М.. Він співзвучно до висновків скрипалів (Андрейко О.), піаністів (Карташова Ж.), вокалістам (Гопкало Т.) виконавську майстерність педагога-музиканта визначив як «вільне володіння інструментом і собою, що забезпечує інтонаційно-сміслову, інтерпретовану, одухотворену, емоційно яскраву, артистичну, співтворчу втілення музичного твору в реальному звучанні» (Давидов, 2010). Автор переконаний, що виконавська майстерність містить весь «комплекс слухомоторних і психологічних даних, конкретних навичок та вмінь..., музично-ігрових рухів, що постійно модифікуються у процесі актуалізації творчого процесу інтерпретації музичного твору» (Давидов, 2010). У своїх висновках М. Давидов демонструє

наукову солідарність із іншими авторами в тому, що композиційна мікроструктура музичного твору в звуковому втіленні «одухотворюється» виконавським баченням логіки розгортання музичної думки (*інтерпретацією*) та динамічною подачею («вимовлянням» цієї думки), які безпосередньо впливають на сприйняття музичного твору (Давидов, 2010). У виконавській майстерності музиканта Давидов М. виокремлює два блоки складників технічного володіння інструментом. «Перша – загальна психофізіологічна група слухомоторних дій (орієнтування.., контактування з клавіатурою ... дотикові (тактильні) відчуття, ..., координація) та друга – виражально-інтонаційні засоби (ритморух, акцентування, ... динаміка процесу гри), що реалізуються у виконавській інтерпретації музичного твору» (Давидов, 2010).

Слушна думка стосовно сучасних вимог до організації та здійснення різних видів музичної та мистецької діяльності з учнями на уроках музичного мистецтва висловлена Щербак І. Автор визначає багатоаспектність роботи вчителя музичного мистецтва, що вимагає від нього не лише прояву системних і глибоких професійних компетентностей, а й сформованої здатності до саморозвитку, самовдосконалення. Автор зазначає, що реалізація багатьох видів музично-виконавської діяльності учителя (сольне виконавство, самостійна робота над музичними творами, гра в ансамблі, творче музикування та імпровізація, ін.) ґрунтуються на синтезі виконавських і педагогічних якостей, свідомому ставленню до музичного мистецтва, просвітницької діяльності (Лю Шуай, 2023).

Досліджуючи проблему музично-виконавської майстерності Карташова Ж. , доводить, що це така «властивість особистості, яка сформована в процесі професійної підготовки та виконавської діяльності і проявляється в ній як вищий рівень засвоєних вмінь, гнучких навичок та інтерпретаторської творчості» (Карташова, 2004).

Розкриваючи детальніше сутність цієї проблеми авторка, звернула особливу увагу на художню майстерність музиканта-виконавця як один з важливих факторів. Карташова Ж. вважає, що на досягнення високого рівня

виконавської майстерності безпосередньо впливають «технічні засоби гри на інструменті, пізнавальні психічні процеси, емоційно-вольова сфера та індивідуально-типологічні властивості музиканта (характер, здібності, темперамент)» (Карташова, 2004). Конкретизуючи сенс деяких психічних процесів стосовно музичної діяльності піаніста, як і будь-якого виконавця-інструменталіста, що відіграють певну роль, авторка виокремлює серед них ті властивості та закономірності майбутніх спеціалістів, від яких залежить виконавська художня майстерність: відчуття та сприймання (Карташова, 2004).

Резюмуючи Карташова Ж. доводить, що майстерність виконання відзначається не лише великою точністю виконання твору, а й за рахунок того, що «звертається особлива увага на зміни агогіки, динаміки, акцентуацію, темброву експресію, тощо» (Карташова, 2004). До того ж, варіативне застосування «гучності звуків дозволяє виконавцю надавати музичному творові додаткового забарвлення і викликає у слухача багатий музичний ... образ» (Карташова, 2004).

Отже, під майстерністю музичного виконавства авторка розуміє «досконале інтонаційно-технічне володіння усіма засобами вираження змісту музичного твору на рівні естетики емоційно-художнього мислення відповідної епохи» (Карташова, 2004). Авторка переконана, що вони «завжди несуть у собі відбиток індивідуальності..., створюючи індивідуальний профіль обдарованості студента-інструменталіста» (Карташова, 2004).

Спираючись на методологічні підходи і принципи виконавську майстерність учителя музичного мистецтва розглядає як суттєву характеристику його професійної майстерності, оскільки вона акумулює отримані компетентності, відображає рівень музичної творчості, здатність учителя музичного мистецтва у процесі виконання музичного твору досягати високих естетичних ідеалів, транслювати слухачам художні цінності (Барсукова, 2015)

Грунтуючись на основних положеннях методологічного принципу розвитку, Н. Барсукова усвідомлює, що «виконавська майстерність майбутнього вчителя музичного мистецтва» це є складова його професійної майстерності, особистісне утворення, що «інтегрує ... систему особистісних та професійно важливих якостей (музикальність, виконавську надійність), музично-професійних знань ..., умінь (музично-виконавські, інтерпретаційні, артистичні), необхідних для виявлення ... цінностей музичних творів» (Барсукова, 2015). Ходоровський В. виконавську майстерність представляє як досягнення високого рівня виконавської діяльності музиканта, що передбачає «здатність до глибокого осягнення змісту музики, виявлення власного ставлення до її художніх образів, технічно досконалого та артистичного втілення музичного твору в реальному звучанні, донесення його характеру та змісту до слухачів» (Ходоровський, 2014).

Отже, ми погоджуємося з думкою Ходорковського В., виконавська майстерність – це «складний процес, який набувається виконавцем у процесі діяльності, виступає як здатність до суб'єктивного усвідомлення образу об'єктивної дійсності, що зумовлює творче перетворення установлених стереотипів» (Ходоровський, 2014). Науковець відзначає, що виконавська майстерність набувається виконавцем у процесі діяльності, виступає «як здатність до суб'єктивного усвідомлення образу об'єктивної дійсності, що зумовлює творче перетворення установлених стереотипів» (Ходоровський, 2014). Завдяки цьому «феномен виконавської майстерності у формуванні майбутнього вчителя музики виявляється не в імітуванні способів діяльності, а у творчому й оригінальному їх розвитку та створенні якісно нових» (Ходоровський, 2014).

Музично-інструментальне навчання є важливим компонентом спеціальної підготовки учителя на факультетах мистецтв. Сучасні науковці-музиканти (Білова Н., Демидова М., Лісовий В., Линенко А., Левицька І., Мозгольова Н. Ростовський О., Падалка Г., Рудницька О., ін.) всебічно вивчають проблематику цього складного явища, зокрема, проблему

виконавської підготовки майбутніх фахівців. Виконавська майстерність майбутніх учителів музичного мистецтва завжди була необхідною та важливою складовою професійної підготовки майбутніх спеціалістів (напряму 014 Середня освіта (музичне мистецтво), оскільки така підготовка забезпечує комплекс фахових компетентностей музично-виконавського змісту відповідно до першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти. Спеціального розгляду набула проблема формування такої компетентності як «здатність до фахового художньо-педагогічного самовдосконалення в процесі освоєння навчальних програм музично-виконавських дисциплін... в процесі інтерпретації музичних творів» (Линенко, Ніколаї, 2019).

Виконавська майстерність, як відомо, не виникає без відповідного програмного забезпечення, педагогічного втручання. Тому природно виникає питання щодо підготовки студентів, майбутніх учителів музичного мистецтва, до набуття необхідного рівня музично-виконавської компетентності. З огляду на художньо-естетичний контент виконавської підготовки, зауважимо, що Линенко А., Ніколаї Г., Левицька І. розглядають її як «процес опанування, осмислення та відтворення під час інтерпретації художньої інформації...», яка міситься у кожному музичну творі (Линенко, Ніколаї, 2019)

Автори у своїх теоретичних висновках спирались на зміст методичної спадщини провідних музикантів, зокрема й з фортепіанній підготовки. У відповідних висновках розглянуто художньо-естетичний контент виконавської підготовки студентів, який представлено як елемент фортепіанної підготовки, розкриття полікультурної методології, що народжувалась під впливом розвитку фортепіанної школи, її культурних традицій, «зумовлених пануючими художньо-естетичними уявленнями, що впливали на художній світогляд композиторів», у яких значне місце займали і традиції української фортепіанної школи. (Линенко, Ніколаї, 2019). Це має великий підготовчий вплив для створення педагогічних умов набуття відповідних виконавських компетентностей. Зокрема через творчість композитора, його особливий мисленнєвий стиль, який осмислюється виконавцями, «формується уявлення

щодо виконавської інтерпретації твору мистецтва... полікультурна методологія стає ґрунтом інтерпретаційної музично-виконавської культури» (Линенко, Ніколаї, 2019).

Т. Пляченко інструментально-виконавську компетентність учителя музичного мистецтва розглядає як спеціалізовано-професійну компетентність, «яка характеризує готовність до вільного використання музичного інструмента (інструментів) у професійній діяльності в середніх загальноосвітніх навчальних закладах» (Линенко, Ніколаї, 2019). Авторка вважає, що майбутній спеціаліст має володіти багатьма позиціями, що характеризують цю компетентність, серед них: програмово-репертуарні можливості (знання інструментального репертуару, самостійний добір необхідних музичних творів для уроків музичного мистецтва та музично-творчої діяльності школярів); багатогранний аналіз обраних творів (історико-стильовий, художньо-педагогічний, музично-теоретичний, технічно-виконавський); художньо-технічна виконавська досконалість (індивідуальна виконавська манера, звуковисотна інтонаційна культура, аналітико-слухові уявлення); здатність до самоаналізу; виконавські інтерпретаційні можливості (дотримання авторського задуму композитора, стилю, жанру тощо); інструментально-методична компетентність (дотримання принципів музичної педагогіки у процесі інструментального навчання школярів, методика індивідуального і колективного навчання школярів гри на музичних інструментах у позанавчальній діяльності); концертмейстерська вправність (ансамблева компетентність); сценічна готовність до публічної виконавської діяльності (Пляченко, 2014),

Педагоги-піаністи солідарні у своєму висновку, що виконавська майстерність майбутніх учителів-музикантів формується у процесі їхньої виконавської діяльності. Гусейнова Л. розуміє інструментально-виконавську діяльність учителя як складний багатоаспектний і багатофункціональний процес. Цей процес містить значні творчі якості та можливості музикантів, які характеризують індивідуальність кожного, де віддзеркалюється набутий

виконавський досвід. Виконавська діяльність передбачає виклад інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій виконавця. Специфіка музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва дозволяє розглядати фортепіанну (як і будь-яку іншу музично-інструментальну) підготовку як необхідний компонент професійного становлення здобувачів освіти мистецьких факультетів закладів вищої освіти.

Викладацька діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва закладів загальної середньої освіти передбачає необхідність формування не лише високо професійних музично-виконавських спеціально-музичних компетентностей, але й «розкриття слухачам їх художнього змісту через вербальні пояснення задля формування музичної культури учнів у процесі різноманітної музичної діяльності» (Гусейнова, 2024). Назаренко І. у своїх дослідженнях доходить висновку, що виконавська майстерність учителя музичного мистецтва використовується ним не лише у освітній, а й просвітницькій діяльності. Це спонукає учителя постійно вдосконалюватись у цій діяльності, опановувати нові твори задля поповнення свого виконавського репертуару. Музично-виконавський репертуар, як підкреслює Назаренко І., повинні відповідати рівню музичної підготовки самого музиканта. Треба враховувати майбутньому вчителю музичного мистецтва, що особливе місце у виконавському репертуарі вчителя повинні займати твори зі шкільної програми для слухання музики. На думку авторки, музичний репертуар стосується і уроків музичного мистецтва, і має бути безпосередньо пов'язаним із проведенням бесід про музику, лекцій-концертів, тематичних вечорів, інше. Для цього вчителю необхідно добирати музичні твори високого художнього змісту, доступні для сприйняття школярами різного віку, яскраві, цікаві для сприйняття. На переконання автора, до виконавської діяльності необхідно включати музичні твори для школярів різного віку. У початкових класах можна використовувати не дуже складні твори, а для старшокласників – можна застосовувати високо-художні твори світової класики, сучасні твори, які вимагають сформованості професійних виконавських умінь та навичок,

оскільки якість виконання музичних творів є одним із показників не лише виконавської, а й педагогічної майстерності вчителя. Обсяг виконуваного репертуару теж має велике значення для набуття необхідного авторитету в учнів. Отже, як уважає Назаренко І., творча виконавська робота вчителів музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти ґрунтується на якісній музично-виконавській підготовці, яку забезпечують заняття з основного музичного інструмента. У процесі цих занять у майбутнього спеціаліста «створюються відповідні умови стосовно формування художньої, методичної та загальнопедагогічної культури» (Назаренко, 2011).

Кожен з авторів, які розглядають проблему музично-виконавської майстерності з усіх напрямків діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, спеціально-професійного або педагогічного, ґрунтуються на думці про сформованість музично-інструментальних навичок спеціаліста. Так, Ониськів В., наприклад уважає, що практична реалізація педагогічно-виконавського задуму ґрунтується на сформованості інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики, а їхню феноменологічну сутність визначає сукупність їхніх автоматизованих рухів, що спрямовані на художню інтерпретацію музичних творів. Автор погоджується з іншими науковцями-музикантами, що сформованість виконавських навичок майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки «передбачає наявність таких умінь, ознакою яких є досконалість» (Ониськів, 2008). Майбутній учитель музичного мистецтва на високому художньо-технічному рівні повинен демонструвати свою професійну компетентність, виконувати будь-які твори, які він обирає для слухання музики, що передбачені програмою з музичного мистецтва різних стилів, жанрів, класичні та сучасні, тобто ті, які він вважає за доцільне презентувати для слухання музики школярам. Розкриваючи компетентнісний ряд необхідних виконавських здобутків, майбутній учитель музичного мистецтва повинен демонструвати і концертмейстерські навички (виконувати музичні твори для співу соло, в хорі, ін.), оскільки йому необхідно здійснювати виховання

школярів у позаурочній та позашкільній просвітницькій роботі (свою виконавську компетентність учитель музичного мистецтва демонструє в сольних виступах, збірних концертах, проводить репетиційну роботу зі школярами тощо).

Не дивлячись на сучасні технічні можливості для ознайомлення школярів із музичною спадщиною (звуковідтворюючі пристрої, інтернет програми тощо) «живе» звучання фортепіано, виконання музичних творів у процесі музичного уроку викликає в учнів зацікавленість і самим уроком музичного мистецтва, і музичною спадщиною, і вчителем, який грає різні музичні твори. Тож, розкриваючи музично-виконавську компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва, доцільно враховувати навчально-виховну спрямованість їхньої виконавської діяльності.

Узагальнення науково-методичної літератури дозволяє усвідомити конкретні особливості діяльності майбутнього спеціаліста та його особистісні якості. Майбутні вчителі музичного мистецтва повинні поєднувати свою музично-виконавську майстерність зі виховними та навчальними завданнями. Тому вона є їх інтегральною якістю, у якій поєднані досконале володіння музичним інструментом (фортепіано); творче його застосування у виховній та навчальній роботі зі школярами; презентації унікальних власних інтерпретацій музичних творів для здійснення головної педагогічної мети – збудження чуттєво-емоційного відгуку школярів на високо-художні музичні твори.

Музично-виконавська майстерність має свої специфічні особливості для виконавців на різних музичних інструментах або в співі, визначається особливостями самого інструменту або голосу, історико-культурними традиціями опанування цим інструментом тощо. Наприклад, М. Давидов вважає, що виконавська майстерність баяніста – «це вільне володіння інструментом і собою, що забезпечує інтонаційно-сміслову, інтерпретовану, одухотворену, емоційно яскраву, артистичне співтворче втілення музичного твору в реальному звучанні» (Давидов, 2012).

Виконавська майстерність представлена викладачами фортепіано у різних аспектах. Так, Н. Гуральник презентувала ідею використання конкурсної традиції в процесі підготовки з фортепіано майбутніх учителів музичного мистецтва як частину підвищення їх технологічної компетентності (Гуральник, 2005).

Ми повинні відзначити, що педагогічна компетентність розкриває якість фахової діяльності будь-якого вчителя, його здатність виконувати всі необхідні функції відповідно до специфіки його творчої діяльності, які відображені у відповідних кваліфікаційних характеристиках з кожної спеціальності. «У сучасному динамічному суспільстві рівень кваліфікації як форми ціннісного та технологічного збагачення має підвищуватись..., щоб забезпечити готовність учителя якісно виконувати реальні завдання, що ставить перед ним практика» (Гуральник, 2005).

Розкриваючи сутність поняття «конкурс» ми з'ясували, чи не суперечить його уведення у навчальний процес фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, чи є педагогічна доречність проведення виконавських конкурсів, в яких може підвищуватись виконавська майстерність спеціалістів. Для нашого дослідження доречно обмежитись частиною сутності цього поняття, що відповідає теорії музичної педагогіки (від лат. *concursus* – зустріч, зібрання) – «змагання музикантів за здалегідь оголошеними правилами» (Юцевич, 2003). Тобто, теорії музичної педагогіки, підготовці майбутніх спеціалістів не заважає виявлення найкращого учасника зустрічі. Педагогічний словник також трактує конкурс як змагання з метою виявлення кращих. Ми погоджуємось із думкою, що кращими в конкурсах є ті учасники «хто приємно дивує, вражає інших помітними успіхами» (Гуральник, 2005) У нашому дослідженні це є мистецькі знання, їх творче застосування, прояв яскравих музичних здібностей тощо.

Можна уважати, що «без конкурсів втрачається відчуття динамічності реальності» (Гуральник, 2005). З музично-педагогічної точки зору конкурси не

дають втратити і мотивацію розвитку студентів, їх бажання піднятися над собою, досягти вищої досконалості, практичної виконавської компетентності.

Щербіна О. погоджується у своїх переконаннях, що функціонування конкурсів у системі мистецької освіти має певні особливості. Серед яких авторка вважає, що «визначальними для успішного конкурсного виступу є вибір, учня» (Щербіна, 2010), який повинен бути готовим у фізичному, психологічному та художньому відношеннях. Значну роль відіграє вибір програми для виконання, яка «всебічно розкриває обдарованість і виконавську майстерність учасника конкурсу; уміння уникати штампів в інтерпретації творів» (Щербіна, 2010). Особливого значення набуває, на думку О.Щербіни, професійний підхід до усвідомлення участі у конкурсах музично-виконавської майстерності, тобто «розгляд конкурсних виступів як певних етапів професійного зростання, критичний аналіз власних досягнень і втрат, узагальнення досвіду» (Щербіна, 2010).

Конкурсна справа є одним із шляхів набуття музично-виконавської компетентності майбутніми учителями музичного мистецтва. Проблема усвідомлення сенсу компетентності розглядалась педагогами, музикантами, оскільки це є виявлення на практиці здатності вирішувати професійні завдання, що уможлиблюється за умов наявності необхідних знань, умінь, досвіду відповідної діяльності.

Музично-виконавська компетентність відображає готовність майбутнього спеціаліста та його здатність якісно, творчо, професійно виконувати ці функції, виконання музичних творів різних жанрів, стилів у відповідності до сучасних стандартів. Серед них основною складовою музично-виконавської компетентності є вільне володіння своїм музичним інструментом, знання достатньої кількості музичних творів, які можна виконувати публічно для слухачів шкільної та іншої аудиторії, на тлі якої може відбуватись освітня та творча взаємодія.

Для розкриття цінності музично-виконавської компетентності як технологічної складової майбутнього учителя музичного мистецтва стає

важливим те, що конкурси «привертають увагу до цікавої і водночас складної професії академічного музиканта або вчителя музичного мистецтва ЗЗСО, виконують визначну виховну роль у розвитку культури суспільства» (Гуральник, 2005).

З професійної точки зору важливим є те, що виконавці та педагоги обмінюються під час конкурсів музичною та методичною інформацією, створюють професійне музично-виконавське середовище, яке уможливорює набуття відповідної компетентності під час спілкування, за рахунок якого «з'ясовують назрілі фахові проблеми; обумовлюють вимоги до репертуару...; розкривають через власну інтерпретацію сучасне відчуття історично віддалених музичних творів минулих століть...; здатних збуджувати музичну уяву слухачів ХХІ століття» (Гуральник, 2005).

Висновуючи можна констатувати, що конкурсна справа як педагогічне явище стає «важливою умовою підвищення технологічної компетентності вчителя музичного мистецтва, несе велике позитивне навантаження» (Гуральник, 2005).

Особливо відмітимо, що з огляду на наше дослідження, яке торкається особливостей формування музично-виконавської компетентності в контексті української фортепіанної школи, конкурсна справа має свої особливості, на які ми звернемо особливу увагу. Різні регіони України розкривали свої особливості прояву мистецького потенціалу, який проявлявся і в конкурсній справі. Цю справу українські фахівці розпочали в межах музично-освітніх закладів педагогічного спрямування, в педагогічних університетах, до структури яких входили музично-педагогічні факультети, факультети мистецтв, «поступово доводячи освітянській спільноті свою конкурентну спроможність, педагогічний потенціал, конкурсну відповідність світовим стандартам» (Гуральник, 2005).

Відзначимо, що існує деякий феномен конкурсної справи в Україні. Ми вбачаємо його в тому, що кожний регіон мав свій специфічний відтінок, демонстрував «своєрідність своїх можливостей та запитів, прихильність до

певних стилів та вподобань, несхожість напрямків музично-педагогічної діяльності», з кінця 90-х років ХХ століття започатковуються та функціонують різні конкурси в Україні (Гуральник, 2005). Вони сприяють розширенню музично-культурних кордонів, розвитку поряд із музично-виконавською педагогічною майстерністю, що сприяє у подальшому ствердженню методико-технологічної доцільності та унікальної своєрідності окремих регіональних та авторських українських фортепіанних шкіл

Отже, конкурс є компонентом організації і реалізації вдосконалення музично-виконавської майстерності молодих музикантів. Трактування цих понять у педагогічній та музичній науковій теорії має спільні позиції, сприяють їх закріпленню «у структурі технологічної компетентності вчителя музичного мистецтва» (Гуральник, 2005).

Наукова галузь 01 Педагогіка/Освіта у її спеціальності – Музичне навчання, входить до науково-теоретичного педагогічного контенту, тому доцільно розкрити ті фактори, які сприятимуть визнанню музично-виконавських конкурсів його безпосереднім предметом. Серед тих, які ми хотіли б виокремити назвемо ті, які особливо указують на українську унікальність. Ми спираємось на ті фактори, які подає у своїй статті Гуральник Н.. Одним з факторів є «національна історико-культурна єдність». яка у сучасних геополітичних умовах глобалізації розвитку світової спільноти, «актуалізується у вислові «чужого знати і свого не забувати» ...» (Гуральник, 2005). Відбувається ствердження «самотійності української інструментально-виконавської школи, демонстрація історико-культурної значущості її музично-педагогічної естетики» (Гуральник, 2005).

Ще один фактор нас зацікавив особливо, це – фактор «розкриття інтелектуально-креативного потенціалу, винайдення молоддю свого власного стилю музично-виконавської творчої позиції» (Гуральник, 2005). Доцільно відмітити, на наш погляд, і такий фактор як «педагогічна далекоглядність», яка полягає в тому, що конкурси, які відбувались у педагогічних університетах, продемонстрували міжнародному товариству «перспективність поглядів і

виховних можливостей їх організаторів, які не зупинились на виявленні нових талантів, а забезпечили творчу перспективу переможцям» (Гуральник, 2005). Далекоглядність проявляється у взаємозбагаченні світової музичної культури завдяки українській музично-виконавській школі, яка не втрачає свого власного обличчя в своєрідній «культурній інтеграції» (Аксельруд, 2000). Приклад розвитку та функціонування багатьох напрямків української фортепіанної школи, діяльності її представників, проблеми, які стали предметом їх безпосереднього наукового осмислення та відповідних теоретичних висновків, особливо стосовно виконавської компетентності зацікавив молодих дослідників інших країн. Наведемо приклад деяких з них.

Так, Сюй Фейфей, зацікавила проблема формування виконавської уваги вчителя музичного мистецтва у професії фортепіанної підготовки, яку було досліджено на прикладі навчання в Україні. Автором було з'ясовано різні напрямки виконавської уваги, що пронизує всі етапи роботи під час фортепіанної підготовки і є «передумовою успішності концертного виступу...» у вікритих концертах перед учнівською публікою, а також «складовою музично-виконавської діяльності» (Сюй Фейфей, 2019). У результаті узагальнення феноменології виконавської уваги авторське тлумачення цього складного психічного феномена, спрямовує пізнавальні процеси музиканта та відображає «... динаміку ... на різних етапах роботи над музичним твором, і виявляється у зосередженості упродовж пошуку.., реалізації власної виконавсько-інтерпретаційної концепції» (Сюй Фейфей, 2019).

Проблемі методики формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки присвятив своє дослідження Ши Цзюнь-Бо. Автор звертає особливу увагу на те, що одним із шляхів узгодження сучасної освіти із забезпеченням інтеграції світового мистецького простору стає орієнтація на компетентнісний підхід у підготовці спеціалістів та створення відповідних методик, які запроваджуються на прикладі української фортепіанної школи. Ці методики сприяють підготовці вчителів музичного мистецтва нової формації, які не лише володіють

відповідними знаннями значного обсягу, а й «здатні аналізувати художньо-соціальні явища, застосовувати мистецтво, зокрема музику, для духовного розвитку учнів» в період «перенасичення художньо-інформаційного простору» (Ши Цзюнь-Бо, 2007). Зауважимо, що особливого значення проблема формування мистецької компетентності набуває для майбутніх учителів музичного мистецтва, які працюють з учнівською молоддю і мають враховувати педагогічну проєкцію своїх дій. Автор підкреслює, що «значний потенціал для розширення мистецьких знань, загально-художнього досвіду та практичного їх втілення містить фортепіанне навчання студентів педагогічних університетів» (Ши Цзюнь-Бо, 2007).

Для нашого дослідження має велике значення розгляд проблеми сформованості методичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі навчання гри на фортепіано. Ван Юе поряд із виконавською компетентністю спеціальну увагу приділив визначенню шляхів організації ефективного музичного навчання молоді, які залежать від видів музичної діяльності, що застосовуються на уроках музичного мистецтва у залежності від віку школярів, їх особливостей та досвіду сприйняття музики. На прикладі роботи представників української фортепіанної школи, практичного методичного втілення своїх ідей ми дізнаємось, що ефективність результатів ґрунтується на врахуванні та «оптимізації музично-виконавського, художньо-інформаційного та рефлексивно-вербального компонентів музично-педагогічної діяльності,.. в контексті фахової підготовки музики України і Китаю» (Ван Юе, 2017).

Прикладом спільного досягнення науково-теоретичних результатів у творчих дослідженнях України і Китаю стала дослідницька робота Чай Пенчен. У ній вивчені та розроблені художньо-стильові компетентності, які досліджувались на прикладі музично-виконавської діяльності представників фортепіанної школи України, та ствердженні її результатів у досягненнях китайських піаністів, які в майбутньому застосовували свої досягнення на практиці в самостійній викладацькій діяльності. Ця робота зацікавила нас тим,

що знання стосовно стилістики фортепіанних творів не забезпечує достатню сформованість музично-виконавської компетентності у застосуванні отриманих знань лише під час занять з музичної теорії. Автор вважає, що художньо-стильова компетентність спеціаліста полягає у його «здатності... виконувати вимоги освітньої практики..., спираючись на свої знання та уміння в царині художніх стилів мистецтва» (Чай Пенчен, 2014).

Формування професійних компетентностей, серед яких значне місце займає музично-виконавські компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, їх практичне застосування відбувається у процесі музичної освіти учнівської молоді, яка навчається у закладах загальної середньої освіти, тому цей процес має педагогічне спрямування. Це зумовлює звернення уваги на те, у яких умовах відбувався та відбувається процес набуття відповідних умінь. Ми зауважували, що виконавська майстерність є основною сферою набуття високого професійного рівня музикантів. Натомість становленню музично-педагогічної компетентності більше уваги приділялось у педагогічних університетах на відповідних музичних відділеннях. Але треба відмітити, що так було не завжди. Досліджено, що важливого значення мала діяльність консерваторій, в структурі яких розпочалась ця необхідна для професійного компетентнісного зростання майбутніх учителів музичного мистецтва підготовка. З монографічних джерел ми дізнаємось, що відкриття музично-педагогічних факультетів було новим етапом у музично-педагогічній освіті. Зміст їх діяльності відрізнявся від спеціально-музичних навчальних закладів (складом дисциплін, програмами (спочатку навчання здійснювалось за програмами консерваторій, що обмежувало підготовку лише виконавською діяльністю піаністів) (Гуральник, 2005). Серед нових завдань чільне місце стало займати «опанування студентами музично-просвітницькою діяльністю, майстерністю пояснювати музичні образи (робити своєрідні вербальні «переклади»), розкривати їх ... емоційну та естетичну цінність тощо (Гуральник, 2005). Для нашого дослідження з проблем компетентнісного зростання майбутніх учителів музичного мистецтва цікаво було дізнатись, що

«процес підготовки вчителів музики для загальноосвітніх навчальних закладів розпочався у Львові в 1948 р.. У Львівському музично-педагогічному училищі ім. Колесси Ф.. Також «відбувалось створення музично-педагогічних факультетів в структурі педагогічних університетів» (Гуральник, 2005). Готували вчителів музики і співів на музично-педагогічних факультетах (Вінниця, Дрогобич, Запоріжжя, Івано-Франківськ, Київ, Одеса, Рівне). Із зрозумілих причин у навчальних планах відбувались зміни стосовно педагогічно орієнтованих навчальних програм (у перші роки навчання проводилось за навчальними програмами консерваторій, спрямованими на підготовку музикантів-виконавців). З метою заміни виконавської орієнтації навчально-виховного процесу на педагогічну було підготовлено, наприклад програму з «Основного інструменту – фортепіано» (Верхолаз Р., Одеса). Це і створило необхідні передумови для науково-методичного забезпечення викладання основних компонентів навчально-виховного процесу для набуття відповідної компетентності (Гуральник, 2005). Сучасна практика фортепіанного навчання продовжує традиції культуротворчої діяльності музикантів-піаністів, започаткованої минулим розвитком музичної освіти, має подальший розвиток в історичних, культурологічних, теоретичних, методичних розробках проблем музичної педагогіки (Гуральник, 2005).

Таким чином, зміст фортепіанного навчання змінювався в процесі історико-культурної та освітньої еволюції. Проте, «уникаючи докорінних трансформацій, розвиваючи тенденції його поглиблення та ускладнення»), «спираючись на власний ... музично-виконавський потенціал піаністи в ході переосмислення суті феномена фортепіанної школи ... започаткували й стверджують його як самостійне утворення – музично-педагогічна школа в структурі педагогічної освіти» (Гуральник, 2005). Ми усвідомили, що у процесі історичного розвитку «в межах традиції виконавського мистецтва за рахунок поширення змісту фортепіанного навчання зародилось музичне просвітництво» (Гуральник, 2005). Таким чином, традиція культуротворчої діяльності піаністів (історично започаткована в музично-просвітницькій

діяльності піаністів), пройшла шлях «від позанавчальної концертно-лекційної одиниці до функціональної компоненти змісту мистецької освіти, конкретизуючись у фортепіанному навчанні» (Гуральник, 2005).

Таким чином, становлення вищої української фортепіанної школи відбувалось у системі спеціальної професійної музичної освіти (початок ХХ ст. в консерваторіях). З середини ХХ ст. додалися музичні факультети в системі педагогічної освіти. Саме у межах виконавського мистецтва УФС зародилось музичне просвітництво, яке виконуючи культуротворчу функцію існувало в консерваторіях як форма виконавської практики (Гуральник, 2005). Згодом сталося відокремлення музично-педагогічних факультетів, музичне просвітництво увійшло до програм фортепіанного навчання, завдяки чому збережено музично-виконавській компонент у педагогічно-спрямованій діяльності майбутніх вчителів музики (Гуральник, 2005).

Приклад розвитку та діяльності представників української фортепіанної школи (виконавська, педагогічна) природно змушує замислитися над проблемою передачі свого досвіду учням, що викликає потребу не лише набувати власний високий рівень виконавської компетентності, а й передавати свою майстерність новим поколінням майбутніх спеціалістів, які здатні вирішувати не лише музично-виконавські завдання, а продовжувати традиції своїх наставників, забезпечувати певну спадкоємність їх музично-педагогічних принципів у процесі набуття методичної компетентності, тобто продовжувати творити українську фортепіанну школу задля підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (Гуральник, 2005). Узагальнення фактичного матеріалу уможливило зробити висновок, що музично-виконавська діяльність піаністів, яка відображає їх концертно-просвітницьку активність, доводить високий рівень професійної піаністичної, художньо-технічної, артистичної, музично-стильової компетентності представників української фортепіанної школи. Натомість наша мета представити специфіку музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, які здійснюють різноспрямовану сучасну івент-проектну,

персоніфіковано-творчу онлайн метакультурну діяльність з урахуванням психологічних та вікових особливостей суб'єктів сучасної освіти. Цей аспект, на наше переконання, ефективно розкривається за умов поєднання зазначених вище специфічних особливостей із професійною піаністичною, художньо-технічною, артистичною, музично-стильовою компетентністю представників української фортепіанної школи, тобто з результатами того історично-культурного надбання, яке отримала українська фортепіанна школа упродовж кращого періоду свого розквіту.

Специфіка музично-виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, які здійснюють навчання молоді, враховує багатовекторність такої діяльності та має свої особливості, які було висвітлено у цьому підрозділі. Ураховуючи розкриті особливості, узагальнюючи основні види творчої музично-виконавської діяльності майбутніх спеціалістів музичного мистецтва, представимо своє розуміння категорії *«музично-виконавська компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва»*, яку ми представляємо так, це є – здатність та спроможність майбутніх учителів музичного мистецтва високо кваліфіковано здійснювати творчу музично-мистецьку діяльність у різних її проявах, формах на високому музично-професійному рівні у залежності від сучасних культуротворчих запитів та з урахуванням застосування історико-культурної традиції української фортепіанної школи як перспективної освітньої тенденції.

Обґрунтуванню структурного змісту музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва буде присвячено наступний розділ дослідження.

## **1.2. Фортепіанна школа як складова історико-культурної традиції України**

Фортепіанна школа України сформувалася під впливом різноманітних культурно-історичних чинників, що відтворилося у педагогічних традиціях, методичних підходах та виконавських стилях. Розвиток фортепіанної освіти

на території України визначався як внутрішніми педагогічними пошуками, так і зовнішніми впливами (європейська класична традиція, особливо польська та австрійська). На підставі аналізу праць Кравчука О., Майбурової К., Прокоф'євої Л., Шуміліної О. варто відзначити, що в українській фортепіанній педагогіці сформувалися два локальні напрями, серед яких виокремлюються східна та західна фортепіанні школи, які відрізняються історико-культурними умовами розвитку, педагогічними пріоритетами та методичними орієнтирами (Іванов, 1002; Кравчук, 1996; Прокоф'єва, 2003).

Західна українська фортепіанна традиція, що сформувалася переважно на територіях Галичини, Закарпаття, Буковини, базувалася на культурно-історичному контакті з європейською музичною культурою. Вчені вказують, що педагогічна практика Західної української школи характеризувалась орієнтацією на європейську класичну традицію.

	<b>Західна фортепіанна школа (Галичина, Закарпаття, Буковина)</b>	<b>Східна фортепіанна школа (Київ, Харків, Дніпро, Одеса)</b>
<b>Культурно-історичні впливи</b>	<i>Європейські музичні традиції, локальна народна культура</i>	<i>Світові освітні тенденції</i>
<b>Навчально-виховна спрямованість</b>	<i>Художньо-естетичний розвиток, індивідуальний стиль</i>	<i>Системність, технічна досконалість, дисциплінованість.</i>
<b>Характерні риси методичної спрямованості</b>	<i>Інтерпретаційна свобода, інтонаційна культура, індивідуальний підхід</i>	<i>Наявність методичного інструментарія., системність, акцентуація на професійному стандарті навчання, системне формування компетентностей.</i>
<b>Виконавська стилістика</b>	<i>Емоційна виразність, барвистість звучання, образність</i>	<i>Технічна точність та досконалість, осознаність, професіоналізм</i>
<b>Провідні форми музичної діяльності</b>	<i>Гра в народних оркестрах та ансамблях збереження та поширення національних традицій, фольклорних мотивів, місцевих музичних жанрів</i>	<i>Академічна класична музика, дотримання норматив виконання,</i>

*Таб.1.1 .Основні відмінності між східною та західною фортепіанними школами України*

Важливим рисою музичної педагогіки східної школи, вважають вчені, було: дотримання виконавських стандартів. Щодо педагогічних пріоритетів східної школи Майбурова К. звертає увагу на таке: розвиток фортепіанної техніки, формування музичного мислення та музично-аналітичних навичок; орієнтація на професійну підготовку та стандарт якості виконання (Майбурова, 1971)

Порівняльний аналіз дозволяє виокремити ключові відмінності між східною та західною фортепіанними школами, які зазначені в таблиці 1.1. на стр.54. Далі українська фортепіанна школа буде розглядається нами як інтегральний феномен, без диференціації на західну та східну течії, з метою виявлення загальних характеристик її еволюції, стилістичних особливостей і педагогічних орієнтирів. Процес формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як складова спеціальної підготовки майбутніх спеціалістів унормовано відповідним документом, Стандартом освітньо-професійної підготовки студентів спеціальності 025 Музичне мистецтво. В межах цієї спеціальності здійснюється підготовка з фортепіано (музично-інструментальне виконавство). Нами обрано ракурс підготовки, який безпосередньо розкривається в контексті розвитку Української фортепіанної школи, яка має свої історико-культурні традиції. Їх значущість як складової музичної педагогіки важко переоцінити. Вона проявляється у перспективності традиції не лише як культуротворчої, просвітницької, музично-виконавської, а й як освітньо-виконавської тенденції створення такого феномена, який може узагальнено визначити як Українська фортепіанна школа.

Сутність традиції як наукового феномена було розкрито з різних дослідницьких позицій. Ми представляємо концепцію, яка будується на ствердженні єдності взаємопов'язаних сутностей: традиції та «школи». Ця сутнісна єдність історичної, культурної, освітньої та виконавської традиції визначає її основну характеристику та відображає наукову рефлексію усвідомлення фортепіанної школи як освітньо-виконавського феномена. В

ньому узагальнено розкривається поняття «*українська фортепіанна школа*» як вид культурної традиції, що демонструє значні творчі здобутки та становить цікаве й перспективне дослідницьке поле для прийдешніх поколінь здобувачів музичної освіти. Ми не випадково виокремлюємо саме освітні тенденції сучасності, серед яких залучення новітніх технологій, застосування технічного забезпечення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та широкого спектра інформації, що закладена в Інтернет ресурсі, та її оцифрування. Всі ці освітні тенденції сплітаються у всіх можливих та доречних проявах у музично-педагогічній діяльності. До всіх згаданих тенденцій доречно додати традиційну основу будь-якого педагогічного явища, що має особливе значення саме в музичній педагогіці та виконавстві, людинотворчої стратегії, а в освіті – студенто-центричної. Слушно зауважує науковиця Л. Воєвідко, яка вважає, що «сучасна теорія та методика музичної освіти розглядає виконавські традиції як невід’ємну частину підготовки майбутнього вчителя музики» (Воєвідко, 2013).

Історико-культурна сутність традиції, як наукового феномена, розглядається вченими у різних дослідницьких аспектах. Ми пропонуємо таку концепцію нашого дослідження, яка будується на ствердженні єдності взаємопов’язаних сутностей: традиції (історичної, культурної, виконавської, ін.) та “школи”, які розкривають перспективність освітньо-виконавської тенденції, «наукової рефлексії цих понять в єдиній сутності усвідомлення традиції як освітньо-виконавського феномена» (Демидова М., Лі Хаосюань, (2024). В історії розвитку української культури однією з ознак національної традиції, яка співзвучна сучасним поглядам на музичне виховання і освіту, було дотримання «демократичних тенденцій педагогіки» (Гуральник, 2021). Розуміння цього феномена надаються завдяки освітньо-науковим досягненням продовжувачів української фортепіанної школи, досвіду і глибині науково-теоретичних здобутків науковців-піаністів, їх виконавським презентаціям. Ці напрацювання стають у пригоді молодих дослідників, майбутніх учителів музичного мистецтва та доповнюються відповідними роботами молодих

учених з інших країн, зокрема з Китаю, та представляють цікавий дослідницький простір. Серед таких досліджень можна указати на роботи багатьох науковців, у яких предметом стали історична освітньо-виконавська традиція, яку розглянуто як провідну тенденцію вивчення процесу становлення й розвитку національної музично-педагогічної школи. Цій проблемі значну увагу приділено у роботах Воевідко Л., Гуральник Н., Дедусенко Ж., Лисіна Н., Михальчук З., Тітович В., ін. У них ураховано просвітницьку та виконавську традиції представників української фортепіанної школи. Багато науково-теоретичних положень з цих робіт щодо фортепіанної школи як виду історико-культурної традиції було досліджено й відрефлексовано іноземними авторами, які навчались в Україні. Серед них: Бай Бінь, Ван Сює, Лю Кешуан, Мінь Шаовей, Ван Юе, інші. З довідкової літератури дізнаємось, що традиції (лат. *traditio* = передача) побутують у свідомості будь-якого суспільства як «форма передачі соціального досвіду; ідеї, норми та звичаї, що передаються з покоління в покоління» (Шевченко, 2008). До цього додамо, що «сутність і значення традиції полягає в тому, що вона є відображенням людського досвіду, у тому числі мистецького» (Гуральник 2021). З огляду на зміст нашого дослідження «виконавської традиції» Михальчук З. розкриває концептуальну єдність історичного, «джерелознавчого й системного» типів аналізу мистецьких шкіл. Такий підхід дав можливість представити будь-яку з українських фортепіанних шкіл як мистецький феномен. Щодо феномена традиції встановлено, що фортепіанська школа сформувалася в історії свого розвитку як результат синтезу музичних традицій Німеччини, Польщі, Італії, ін. (Михальчук, 2021).

Глибоке дослідження проблеми визначення традиції як наукової категорії розкрила Ж. Дедусенко. Авторка зазначала, що будь-яка культурна традиція може бути представлена у вигляді структури. Ця структура представляє собою множинність елементів, які існують у їх цілісності та функціональних співвідношеннях. Заглиблюючись у аналіз цих складових, Дедусенко доводить, що існує статична складова, тобто абстрактна, що є

фіксацією результатів пізнання; та динамічна, тобто реально існуюча у конкретно-історичному «часі-просторі» складова. У ній відновлена реальна картина еволюційного процесу. Авторка зауважує, що вивчення культурної традиції саме «у її одномоментності, сукупності стабільних якостей є запорукою коректної характеристики руху її розвитку на шляху дійсності, що виникає» (ДедусенкоЮ 2021). Ми хочемо у своїй роботі звернути особливу увагу на аналіз наукового відкриття досягнень української фортепіанної школи, який зробили іноземні дослідники. В їх роботах розглянуті та досліджені різноманітні психолого-педагогічні проблеми становлення та формування наукової складової діяльності представників фортепіанної школи. Ці аспекти безпосередньо торкаються і виконавських, і теоретичних досягнень українських науковців-піаністів. Бай Бінь досліджуючи шляхи формування звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва довів, що під час фортепіанної підготовки студенти не лише проявляють глибоку зацікавленість у сформованості необхідних музичних здібностей під керівництвом своїх педагогів, а й усвідомлюють професійну необхідність у їх самостійній діяльності стосовно активізації слухового контролю, якісного звуковидобування у процесі активізації їх звуко-тембральних уявлень (Бай Бінь, 2014).

Проблемі усвідомленню складних розумових рішень, які доводиться приймати піаністам під час вивчення та навчального й концертного виконання фортепіанних творів, присвятила своє дослідження Лю Кешуан. Вона довела, що Українська фортепіанна школа зберігає великий методичний потенціал, її послідовники уважно ставляться до осмислення музичних творів, «визначення їх структури, образно-драматургічної сутності, яка закладена композиторами в твори для фортепіано» (Демидова, Лі Хаосюань, 2024). Сформованість уміння точного прочитання всіх складові авторського тексту, включаючи його музично-смісловий контент, подальшого проєктування музично-образної драматургії фортепіанних творів стали предметом спеціального дослідження китайської піаністки, Лю Кешуан (Лю Кешуан, 2017). Цікавою є спроба Ван

Сює продемонструвати свою наукову рефлексію щодо можливості побудови структури звукообразних уявлень студентів, які опановують фортепіано, у комплексі аксіологічного, особистісно-орієнтованого та творчо-діяльнісного підходів; шляхів усвідомлення з їх допомогою аксіології слухового контролю за виконанням на фортепіано музичних творів, які виконують українські піаністи (Ван Сює, 2017). Авторка акцентує дослідницьку увагу на тому, що сформовані власні уявлення майбутні вчителі музичного мистецтва спрямовують на розвиток музично-слухового комплексу здібностей школярів у процесі їх музичного навчання.

Ван Юе, наприклад, досліджуючи формування методичної компетентності майбутніх спеціалістів, особливу увагу приділила аналізу методичних прийомів викладання фортепіано. Автор дослідила, що зі зацікавленням вивчала методичну систему українських педагогів-піаністів, тому ця система стала предметом особливої її уваги не випадково. Доречно зауважити, що, не лише Ван Юе зацікавилась методичною системою українських педагогів-піаністів. Ми указували, що багато китайських молодих науковців опановують спеціальні фортепіанні методики в Україні, оскільки методики фахівців України і Китаю значно відрізняються. Вивчення нових методичних підходів, результати музичної освіти в Україні розкривають нові піаністичні можливості тим музикантам, які навчаються гри на фортепіано у українських педагогів (Ван Юе, 2017). Спеціальні дослідження досягнень українських піаністів-педагогів та піаністів-науковців, їх теоретичних висновків можуть стати у пригоді «у процесі поглиблення освітніх компетентностей піаністів Китаю, набутті ними досвіду науково-методичних теоретичних здобутків» (Демидова, Лі Хаосюань, 2024). Ми вважаємо за доцільне розкрити перспективності врахування традицій виконавсько-освітньої тенденції розвитку української фортепіанної школи у декількох аспектах: з точки зору усвідомлення самоцінності фортепіанної школи як науково-освітнього феномена; з позицій надання традиції статусу тенденції прогресивного її розвитку не лише в Україні, а й у світі; аналізу та вивчення

наукових здобутків української фортепіанної школи іноземними дослідниками. Звернення до української фортепіанної школи виправдало припущення про деяку закономірність застосування результатів аналітичного узагальнення та творчо-виконавських досягнень дослідниками інших країн.

Розвиток Української фортепіанної школи, який ми обрали для свого дослідження контекстом формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, потребує аналітичного узагальнення деяких історико-культурних проблем. Ми їх висвітлюємо з декількох взаємопов'язаних позицій. Перша позиція, пов'язана із розглядом традиції тенденцією прогресивного перспективного розвитку української фортепіанної школи, як цілісного об'єкту історичного значення. Друга позиція – визначення «школи» як виду культурної традиції, тобто усвідомлення традиції «атрибутивною якістю школи в історичному аспекті (через визначення типів наслідування конкретних лідерів в історії розвитку фортепіанних шкіл)» (Гуральник, 2013). Третя позиція пов'язана з фактом вивчення досягнень української фортепіанної школи китайськими дослідниками. Вони у своїх науково-теоретичних розвідках усвідомлюють українську фортепіану школу елементом науково-освітнього та виконавського процесу світового значення; Четверта – критичне осмислення вже відомих і новітніх явищ, представлення деяких з них у вигляді «співставлення окремих тенденцій на шляху історичного поступу фортепіанної школи упродовж століття» (Гуральник, 2013).

Позитивний погляд на повагу до ролі традиції в освіті та музично-виконавській культурі взагалі, висловили Лисіна Н. та Тітович В.. На їх переконання звернення до традицій, що започатковані ще у глибокій давнині, «сприяє виявленню основоположних закономірностей музичної стилістики у галузі інструменталізму та загального функціонування мистецтва через вивчення... творчості його визначних митців-музикантів: у проявах... професійного мистецтва.., в інтерпретаціях видатних творів» (Лисіна, Тітович, 2023). Спеціальне наукове звернення до сенсу традиції як науково-освітнього,

музично-виконавського, морально-етичного явища в українській культурі мала у своїх дослідженнях Л. Воєвідко. Науковиця зазначила, що якісну спеціальну підготовку студентів (ми відносимо ці думки і до підготовки піаністів) ми отримуємо лише «за умови врахування культурно-історичного досвіду рідного народу, його традицій ... багатих освітянських здобутків» (Воєвідко, 2013)

Вивчення української фортепіанної школи, аналіз її здобутків як національно значущого явища, сприяє ствердженню у свідомості самоцінності та значущості цієї музичної культури в контексті європейських традицій (Барвінський В., Лисенко М., Луценко П., Стеценко К., ін.), її інтеграції у світовий мистецько-освітній простір. Самостійність української фортепіанної школи розкривається, на наше переконання, у таких показниках: це суспільно-історичне явище музично-освітньої галузі, яке має гуманістичну спрямованість свого професійного прояву у вищій мистецькій школі; реалізація її кращих здобутків засобом безпосередньої (або опосередкованого через традиційність шкіл) комунікації педагогів-піаністів регіональних фортепіанних шкіл України, знайомство з їх самобутніми особистісними методиками. Підсумовуючи, можна зазначити, що ми вбачаємо цілісність та самостійність української фортепіанної школи у багатьох напрямках: регіональних, національних, концептуальних, музично-освітніх, просвітницьких, музично-виконавських, ін.). Специфіка професійного навчання, що розкривається у цій галузі, характеризується невідворотністю слідування традиціям, наприклад, музичної класики, «для музичної освіти вони – невідступні, оскільки мистецтво, яке з нею пориває – приречене на ізоляцію» (Гуральник, 2021). На цій підставі можна припустити, що завдання митців полягає у тому, щоб «примирити дві, на перший погляд, взаємовиключні тенденції – надійну опору на традицію з устремлінням до нового, незвичного» (Гуральник, 2021). Це підтверджує досвід музичної культури, який доводить, «що ці дві тенденції можуть стати

взаємодоповнюючими. І в цьому – запорука безсмертя традиції і обумовленість народження нового» (Гуральник, 2021).

Розкриємо наше бачення принципово важливої для представленого дослідження поняття «школа». У наукознавстві ця дефініція, «школа», має широке висвітлення й завдячуючи багатьом науковцям вона має низку вже атрибутивних ознак та розкривається у багато аспектах. Грунтуючись на глибокому вивченні багатогранної сутності школи в мистецтві, спираючись на аналіз її досягнень, ми усвідомлюємо такі вивчені та відрефлексовані нами характеристики: «набуття ремісничих навичок, засобів творчої діяльності через навчально-ремісничі майстерні,.. майстер-класи; розвиток конкурсної справи; ... домінантність традиції... (модифікація та трансформація окремих ... технічних досягнень;..)» (Гуральник, 2021). До цих характеристик доречно додати тривалість духовної традиції; «невичерпність традиційного для мистецтва емоційного впливу художніх творів; ... загальний стиль творчої діяльності.., діалогова (полілогова) форма функціонування виконавської та педагогічної мистецької школи» (Гуральник, 2021). Зрозуміло, що завдяки школі відбувається передача мистецтва творчої дослідницької діяльності, генерованих наукових ідей, цінностей, як сформовані та застосовані науковою спільнотою та передаються від одного покоління до іншого, які не могли б здійснюватися у повній мірі без наукової школи, оскільки вона – це такий феномен, який «не може бути повтореним або реконструйованим» (Гуральник, 2021).

Ми дослідили, що у розвитку української фортепіанної школи немає принципових регіональних розгалужень. Без сумніву є специфічні особливості, які проявляються у композиторській або музично-виконавській активності, виконавсько-педагогічній або культурно-просвітницькій діяльності, ін.). Але характерологічними залишаються історичні тенденції, якісні специфічні прояви, обрані пріоритети у відповідній професійній меті, зміст та особливості культурно-просвітницької або музично-освітньої діяльності. Але, зауважимо, що ці специфічні, оригінальні характеристики

кожної конкретної регіональної фортепіанної школи не заважають її загальному перспективному розвитку, а навпаки, сприяють цілісному буттю цього унікального українського освітньо-виконавського феномена. Кожна наукова або освітня школа у своїй діяльності є специфічним простором для спілкування учня з учителем, оскільки без персоніфікації будь-якого історичного явища воно не може мати свого продовження та яскравої унікальності. Нам вдається цікавим висновок науковців, якого дійшли у контексті ролі традиції автори, які звернули особливу увагу на стосунки між Учителем і Учнем. Ці стосунки «розглядаються як важливий механізм збереження і подальшої трансляції традиції. Втрата традиції, особливо на аксіологічному рівні, загрожує культурі кризою, деструкцією, руйнуванням світоглядних основ» (Тарапата-Більченко, Гуральник, Демидова, (2023). Розглядаючи широке коло питань та визначень, що пов'язані із розумінням української фортепіанної школи як культурно-історичного феномена, у контексті української національної освітньої парадигми, ми враховуємо традиційне визначення української національної школи (тобто музичної школи у широкому сенсі цього поняття). З огляду на визначення фортепіанної школи як української культурної традиції ми погоджуємось із такими характеристиками поняття *«українська фортепіанна школа»*, які надані Гуральник Н., як культуровідповідної категорії, яка має «ознаки динамічного ... явища наукового пізнання, що соціально спрямована на передачу наступним поколінням музикантів від сталих майстрів національної ідеї та музично-педагогічної традиції», яка здійснюється в процесі «поліфункціонального творчого опанування мистецтвом фортепіанного виконавства в системі відповідної фахової освіти» (Гуральник, 2021). Теоретичне вивчення нормативних дій будь-якої школи дозволило визначити, що вона функціонує на трьох рівнях: «1) первинних компонентів (... ремісничо-інструментальних та окремих педагогічних прийомів); 2) художньо-творчих завдань із різних видів музичної та педагогічної діяльності;... 3) творчі дії (в межах музично-виконавської та педагогічної

інтерпретації)», які можуть передаватись наступним поколінням послідовників певної школи (наукової, мистецької, ін.) (Гуральник, 2021). Із викладеного можна зробити висновок, що характерними якостями музично-педагогічної школи є певні нормативні дії (традиції) та творчі новації. То ж, для нашого дослідження є важливим висновок, що традиція виконує функцію важливої освітньо-виконавської тенденції, яка здатна просувати освітні досягнення в перспективному напрямку. Українська фортепіанна школа може бути прикладом вивчення історико-культурних особливостей, складних але цікавих шляхів розкриття інтелектуально-творчого потенціалу її представників, розбудовників та продовжувачів традицій кращих педагогів-піаністів. При цьому українська фортепіанна школа на всьому шляху свого функціонування залишається сучасним, перспективним освітнім явищем у парадигмі педагогічної науки і музично-виконавського мистецтва.

Розкриття традиції української фортепіанної школи (як будь-якої мистецької школи), як освітньої тенденції потребує звернення спеціальної науково-теоретичної уваги на фортепіанне виконавство, яке розвивається, успадковує цінності минулого, сучасно перетворюючи їх. Такі перетворення сприяють створенню нових, авторських стилів, що природно стають предметом подальшого вивчення, аналізу, набуття освітнього досвіду нових прийдешніх поколінь здобувачів освіти. Ми довели, що основа розвитку, у тому числі і фортепіанного виконавства, базується на використанні кращих традицій попередників через їх ретельний відбір, критичне переосмислення, збереження кращих зразків з подальшим використанням шедеврів світової фортепіанної музичної літератури.

Гуральник Н., Ма Сіньюань зауважують, що, на думку деяких науковців, на відображення власного емоційно-стильового відчуття кожного виконавця безпосередній вплив має його художньо-виконавський досвід, власне усвідомлення емоційно-образного змісту та інтонаційної логіки музичної мови виконуваних фортепіанних творів, що завжди формується зі урахуванням опанованих та творчо відрефлексованих традицій (Гуральник Н., Ма

Сіньюань. 2023). Ми визначили, що спадкоємність, як специфічна закономірність у розвитку фортепіанного виконавства, обов'язково передбачає усвідомлений до неї підхід, вибіркоче ставлення прийдешнього покоління до культурно-історичних мистецьких надбань. З одного боку, треба уміти заперечувати несучасні надбання, що з різних причин втратило своє аксіологічне значення; з іншого боку – необхідно зберігати, збагачувати й оновлювати життєздатні типи діяльності. Саме у цьому процесі і відіграє головну роль традиція. Вона розкриває зміст усталеності в представленому оновленому змісті діяльності та водночас відображає можливість деякого коректування та появи осмислених новацій. Так, традиція у фортепіанному виконавстві – це один із способів реалізації спадкоємності, творчої теоретичної та практичної фіксації здобутків, можливості подальшої трансляції перспективних положень фортепіанної педагогіки, що зберігаються для прийдешніх поколінь. Ці можливості проявляється і у збереженні ціннісного впливу історичної мистецької спадщини, шедеврів музичної фортепіанної творчості.

На наш погляд, головною закономірністю функціонування фортепіанного виконавства виступає спадкоємність, а головним засобом його реалізації є традиція. Із викладеного ми можемо зробити висновок, що традиція як історико-культурний феномен має школотворчий функціональний потенціал, який розкриває напрями усвідомлення джерел виникнення перспективних науково-освітніх ідей, музично-виконавського фортепіанного нотного фонду, методичних систем видатних персоналій зі становлення музично-виконавської компетентності.

Досліджено, що школу, як вид культурної традиції, характеризує низка феноменальних якостей. Вони здатні забезпечити набуття професійно-ремісничих умінь і навичок, способів здійснення власної та галузевої творчої діяльності. Визначено міру прояву домінантності традиції за рахунок деякої модифікація та трансформація окремих персональних освітньо-виконавських досягнень. Виявлено психолого-педагогічну невичерпність традиційного для

мистецтва чуттєво-емоційного впливу художніх творів та прояву загального стилю науково-творчої діяльності представників фортепіанної школи (діалогова (полілогова) форма функціонування виконавської та науково-педагогічної мистецької, музичної, школи). Проаналізована та визначена науково-дослідна досяжність двох взаємопов'язаних категорій, «традиція» та «школа», яка забезпечується їх теоретичною взаємозалежністю, спадкоємною закономірністю, ціннісним характером історико-культурних здобутків, що стимулюють новітнє відкриття. Ми вбачаємо, що перспективність традиції як освітньо-виконавської тенденції розвитку будь-якої фортепіанної школи розкривається у відрефлексованості її історико-культурних здобутків. Наше звернення до розкриття сутності української фортепіанної школи в контексті розгляду та системи історико-культурної музичної традиції України обґрунтовано широким спектром прояву творчого потенціалу педагогів-піаністів як плеяди персон, які не лише виховали багато відомих талановитих піаністів, лауреатів міжнародних музичних конкурсів, а і самі були прикладом здійснення активної виконавської музично-просвітницької діяльності, організаторами та виконавцями великої кількості концертних програм, прикладом служіння своїй улюбленій справі. Вивчення та аналіз відповідної джерельної бази спонукав до розкриття діяльності представників фортепіанної школи України більш детально.

Розглянемо основні віхи музично-виконавської діяльності представників української фортепіанної школи в контексті становлення історико-культурної традиції. Зауважимо, що з цих позицій особливого сенсу набуває діяльність представників української фортепіанної школи у ХХ столітті, що визначалось значним професійним злетом, та спрямувалось наступним зростанням по основних напрямках у ХХІ столітті.

Вивчення та аналіз відповідних літературних джерел, науково-педагогічних та історичних досліджень засвідчили розгляд та усвідомлення фактичного матеріалу стосовно культуротворчої, просвітницької та музично-виконавської діяльності (матеріал стосовно музично-освітньої традиції було

представлено вище) представників фортепіанної школи України. Музично-виконавська діяльність представників фортепіанної школи України значною мірою реалізувалося у концертно-виконавській, просвітницькій, конкурсній справі. Успіх та поширення музично-виконавської діяльності, зростання професійного рівня завдячує педагогіці фортепіанної школи, що проявлялася в організації музичної освіти (професійної та загальної) й удосконаленні змісту і форм розвитку, навчання та виховання піаністів та культурного прогресу суспільства загалом.

Зосередження уваги на культуротворчій функції фортепіанної школи в системі мистецької освіти не випадкове, вона (фортепіанна школа) здатна забезпечувати успішне її виконання, а піаністи – усвідомити її соціально-історичне призначення в подальшому розвитку існуючої традиції виконавського мистецтва – музичного просвітництва. Не зупиняючись спеціально на науково-теоретичній сутності феномена «фортепіанна школа», звернемо увагу на її культуротворчий функціональний компонент у різних історичних періодах (в межах ХХ століття). Аналіз джерельної бази з історії розвитку українська фортепіанна школа уможлиблює розуміння певних історичних періодів цього процесу. У своєму дослідженні ми спираємось на окреслення історичних періодів, які висвітлено у роботі Гуральник Н.. Розглянемо коротко ці періоди, у яких яскраво проявляються культуротворча музично-виконавська діяльність піаніста. Вона охоплює, перш за все концертне виконавство (сольне, камерно-інструментальне, ін.). До такої діяльності відноситься і та рідкісна форма, як «історичні демонстрації» («рідкісний прояв концертно-виконавського потенціалу лідерів фортепіанної школи, які пропонують масштабні цикли фортепіанних творів») (Гуральник, 2021). Відзначились піаністи і на професійних конкурсах, культуротворча роль яких проявилась і публічних концертних виступах переможців перед слухачами різних країн. Усі ці форми музично-виконавської діяльності досягали мети культуротворення.

Звернемо особливу увагу на широке застосування лекцій-концертів, які

були історичним передвісником такої форми роботи, що буде в подальшому процесі компетентнісного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва відігравати важливу просвітницько-виховну роль у роботі зі школярами на шляху до майбутньої самостійної лекційно-практичної діяльності студентів музичних закладів перед учнівською слухацькою аудиторією. До лекційно-практичної форми роботи долучались концертуючі піаністи. Вони давали монографічні концертні, в яких музичні фортепіанні твори супроводжувались невеликими поясненнями змісту, характеристикою виконуваної музики, творчих особливостей стилю композиторів. Тобто, у ході історичного розвитку важливою складовою професійної виконавської діяльності представників фортепіанної школи було музичне просвітництво, яке ми усвідомлюємо важливим компонентом змісту фортепіанного навчання в сучасній мистецькій освіті.

До з'ясування особливостей історико-культурних процесів упродовж великого проміжку часу, теоретико-методичних проблем мистецької освіти долучились своїми розвідками сучасні представники української фортепіанної школи (Аністратенко-Хурсіна Ж., Згурська Н., Зимогляд Н., Кашкадамова Н., Лисіна Н., Падалка Г., Руденко Н., Рудницька О., Шульгіна В.); проблемами виконавської піаністичної школи займались Верхолаз Р., Дедусенко Ж., Рощина Т., Степаненко М. та інші. Але міра зміщення уваги з концертно-виконавської діяльності на музично-просвітницьку в системі сучасної мистецької освіти отримало велике значення з огляду на наше дослідження.

Ми виділяємо у функціональному комплексі представників української фортепіанної школи музичне просвітництво. Його розвиток безпосередньо вплинув на переосмислення у різні історичні періоди культуротворчого значення фортепіанної підготовки в системі музично-педагогічної освіти упродовж двадцятого століття. Залишається ця проблема актуальною і в наш час.

Звертаємо особливу увагу на те, що у будь-який історичний період виконавська діяльність у різній формі завжди була притаманна лідерам

фортепіанних шкіл та їх продовжувачам, які в цій роботі «індивідуально неповторно реалізовували свій інтелектуально-творчий потенціал» (Гуральник, 2021), дивись *рис.1.1.*

<b>Перший період XVI ст. майже до 40-х років XX ст.</b>	«Неорганізовані» форми навчання гри на музичних інструментах
<b>Другий період (кінець XIX ст.–початок XX ст)</b>	Початок розгортання діяльності представників фортепіанної школи (М. Альтані, С. Блуменфельд, О. Брайловський, Г. Ходоровський, І. Домбчевський, З. Левицька, М. Лисенко, Ю. Лопатинський, Л. Марек, К. Мікулі, Л. Паращенко, В. Пухальський, М. Тутковський та багато ін.); становленням конкурсної справи.
<b>Третій період (перша чверть XX ст.)</b>	Діяльність «школи гри на фортепіано Лопатинської-Россовської; концертна діяльність І. Домбчевського, Є. Леціняк, Ю. Лопатинського; концертно-просвітницька діяльність визначного піаніста Г. Беклемішева, який започаткував супровід власними поясненнями, лекціями, що стверджували культуротворчу функцію фортепіанної школи; просвітницька та культуротворча діяльність піаніста Ф. Блуменфельда та В. Пухальського; започатковано «музично-історичні демонстрації»
<b>Четвертий період (20-30-х рр. XX ст.</b>	Концертна діяльність піаністів О. Брайловського, поширення конкурсної справи; створення шкільних музичних лекторіїв «Розвиток української музики». (м. Львів) під керівництвом музичного діяча А. Рудницького та піаністки Г. Левицької.
<b>П'ятий період (40-50-х рр. XX ст.)</b>	Українська фортепіанна школа ствердилась як самостійна музична галузь, поширюється географія конкурсів; викладацька діяльність видатного музиканта XX століття, заслуженого діяча мистецтва України, професора – Арсенія Миколайовича Котляревського; залучення студентів до просвітницької діяльності.
<b>Шостий період (60-80-ті рр. XX ст)</b>	Становлення музично-педагогічних підрозділів у системі вищої педагогічної освіти; появу теоретичних курсів з історії та теорії фортепіанного виконавства, української музичної творчості тощо; народження нових методико-технологічних педагогічних напрямків (методика музичного виховання), відокремлення нових дисциплін музичного__циклу (музична педагогіка, музична психологія), виникнення музичних підрозділів: музичних факультетів та інститутів мистецтв у структурі педагогічної освіти, підготовки піаністів до просвітницької діяльності під керівництвом провідних педагогів-музикантів (Г. Беклемішев, О. Брайловський, А. Котляревський, В. Пухальський, А. Рудницький, ін.).

*Рис.1.1. Основні віхи музично-виконавської діяльності представників української фортепіанної школи*

Гуральник Н. зазначає, у період (кінець XIX ст.–початок XX ст.), «представники фортепіанної школи були активними учасниками майже всіх... музичних подій в Україні та за її межами» (Гуральник, 2021)

У цей історичний період відтворено стан музично-інструментального навчання Львівського регіону, одного зі складників історико-культурного процесу в Україні. З означеного джерела дізнаємось, що до «організованих» форм навчання гри на музичних інструментах існували «неорганізовані» його форми (XVI ст. майже до 40-х років XX століття) (*перший період*). Особливий інтерес до інструментального музикування проявляли містяни, які любили займатись музикою. В місті працювали талановиті музиканти. Вони грали самі і передавали свою наснагу молоді зі заможних родин, в яких оволодіння грою на музичному інструменті було складовою домашньої світи та виховання. Доречно зауважити, що серед любителів музики цього регіону України «побутували клавикорд, клавесин, спінет..., заслуженою любов'ю користувались інструменти, що були прототипами сучасного фортепіано (Гуральник, 2021). У Львові відомим музикантом, віртуозом був Людвік Марек, який мав свою власну музичну школу. В ній могли отримувати музичну освіту українці, велику кількість учнів навчав він сам. Л. Марек був і композитором, мав у своєму доробку класичні твори, товаришував із Ф. Лістом (Гуральник, 2021).

З кінця XIX ст. відбувався прогресивний розвиток української фортепіанної школи, відбувалося розкриття інтелектуального потенціалу піаністів (*другий період*). Поряд з творчо-виконавським рухом музиканти розгорнули свою музично-просвітницьку діяльність, започаткували цю традицію, яка упродовж усього фортепіанного буття була однією з плідних сфер музично-виконавської діяльності піаністів. У різні історичні часи до музичного просвітництва долучились Альтані М., Blumenфельд С., Брайловський О., Ходоровський Г., Домбчевський І., Левицька З., Лисенко М., Лопатинський Ю., Марек Л., Мікулі К., Паращенко Л., Пухальський В., Тутковський М. та багато ін. (Гуральник, 2021). Ми вказували, що одним з

напрямків музично-виконавської діяльності було і становленням конкурсної справи. В 1890 було започатковано регулярно діючий міжнародний конкурс композиторів і піаністів, який регулярно проходив один раз в п'ять років, до 1910 по черзі в Берліні, Відні, Парижі...» (Гуральник, 2021)

Спираючись на дослідження багатьох авторів, аналіз науково-історичної літературної бази можемо відмітити, що у розвитку української музичної культури, виконавського мистецтва у цілому, фортепіанна музично-виконавська творчість та музично-освітня діяльність відіграла значну роль. Це підтверджується такими позиціями: «відбувалось створення концертних організацій, засновувались музично-освітні заклади, закладались основи наукової музичної думки» (Гуральник, 2021). Цей період указує лише на початок розгортання діяльності представників фортепіанної школи, натомість у переліку музичних творів, які написані в цей час, є такі, що написані «за допомогою фортепіано (... рукописи симфонічних творів, романсів ...), з використанням фортепіано (фортепіанні камерні ансамблі, вокально-інструментальні твори ...), сольні інструментальні твори, написані спеціально для фортепіано» які виконуються на фортепіано (Гуральник, 2021)

Розкриваючи зміст діяльності представників української фортепіанної школи у *третьій період* (перша чверть ХХ ст.), доцільно відмітити позитивний внесок у розвиток фортепіанного виконавства та освіти в Україні. Серед осередків фортепіанного навчання відзначимо «школу гри на фортепіано Лопатинської-Россовської, яка розпочала свою діяльність у 1913 році» (Гуральник, 2021). Зауважимо, що в першому ж концерті учні цієї школи, такі піаністи: «взяли участь Домбчевський І., Леціняк Є., Лопатинський Ю. та інш.» (Гуральник, 2021).

Особливого значення ми надаємо інформації стосовно концертної діяльності в місті Києві Беклемішева Г. (з 1913 р.). З монографії Н. Гуральник дізнаємось, що в цьому році на кафедрі фортепіано (за ініціативою Пухальського В. ) до Київської консерваторії був запрошений блискаучий музикант Беклемішев Г. (1881-1936). Цікаво, що свою концертну діяльність

цей піаніст поєднував із навчанням у Бюзоні Ф. в Берліні 3 літературних джерел дізнаємось, що Беклемішев Г. «був піаністом величезного розмаху і творчої індивідуальності». Хурсіна Ж. відмічала, що його концерти в Західній Європі проходили з надзвичайним успіхом. Вона писала, що для Києва був новим «виконавський стиль піаніста.., слухали захоплювались його грою, «монументальністю, розмахом, віртуозним володінням різними видами фортепіанної техніки, прагненням наблизити гру до інтонації живої людської мови, емоційною насиченістю» (Хурсіна, 1990). Г. Беклемішев щиро виявляв власні просвітницькі ідеї, його захопила думка щодо надання можливості широкій слухацькій аудиторії знайомитись із класичною музикою, шедеврами фортепіанного мистецтва. Він постійно бере участь в концертах перед різною аудиторією в сільських клубах, на сценах театрів, виступає на радіо; виступає як піаніст-соліст та грає в ансамблях: «відоме тріо тих часів у складі Д. Бертє, С. Вільконський, Г. Беклемішев» та активно пропагує твори композиторів-класиків, сучасну музику, твори Л. Бетховена (Курковський, Пухальський, 1983).

З досліджень українських науковців дізнаємось, що яскравим проявом його просвітницької діяльності були «музично-історичні демонстрації». Упродовж п'яти років (1923–1928 рр.) Г. Беклемішев презентував публіці цикл фортепіанних концертів. За цей період охоплено надзвичайний обсяг музичного матеріалу: «кияни почули понад дві тисячі творів, починаючи від клавесинних п'єс ХУІІ ст. і кінчаючи творами сучасних авторів» (Хурсіна, 1990). Під час цих музично-історичних демонстрацій виконувались «оригінальні фортепіанні п'єси композиторів різних епох»; обробки для фортепіано оперних, симфонічних, вокальних творів, які зроблені Лістом Ф., Бюзоні Ф., Сен-Сансом К. (Гуральник, 2021). Беклемішев Г. представив публіці власні транскрипції органних творів Букстехуде Д., Франка Ц.. Аналіз збережених афіш його концертів уражає навіть переліком авторів, виконаних музичних творів (наприклад, у 1924-1925 рр. виконано 560 творів англійських, американських, французьких та німецьких композиторів (Гуральник, 2021)..

Ж.Хурсіна надала цікаву інформацію, що у наступні роки (до 1928) Беклемішев Г. ознайомив слухачів під час своїх музично-історичних демонстрацій з творами вітчизняних композиторів, з музикою Іспанії, Італії, Норвегії, Данії, Швеції, Фінляндії, інших країн.

Для нашого дослідження важливим є факт, що цей визначний піаніст від час своїх виступів започаткував супровід власними поясненнями, лекціями, «у простій і дохідливій формі розповідав про авторів виконуваних творів» (Хурсіна, 1990). Його учень, Гозенпуд М., згадував, що вербальні характеристики видатного піаніста не визначались глибоким науковим мистецтвознавчим аналізом, натомість вони були точними і образними.

У одній з Київських газет (1928 р.) музично-історичні демонстрації професора Беклемішева Г. були названі «живим підручником історії» (Гуральник, 2021)... Також історично визначною подією було проведення циклу з п'яти концертів пам'яті Ф. Бузоні, які організували Беклемішев Г. і його учень Коган Г. Григорій Миколайович виступив із спогадами про свого вчителя, надавав інформацію про життя Бузоні Ф., його композиторську творчість та характеризував як піаніста. У кожному концерті Г. Коган виконував оригінальні твори Бузоні Ф. та його транскрипції творів Й. Баха, Моцарта В.. Відомо із досліджень Хурсіної Ж., що у цих концертах завжди барили участь учні Г. Беклемішева (Сливак Є. та Ельвова Р.) (Хурсіна, 1990).

Відмітимо, що музичну культуру України було збагачено циклом концертів з певною тематикою, а саме: Г. Беклемішев представив у своєму виконанні оригінальні твори Й. Баха, транскрипції Ф. Бузоні, Ф. Ліста, К. Сен-Санса. До того ж слухачі почули в його виконанні Фантазію і фугу *g moll* (Хурсіна, 1990). Український композитор, музичний діяч Р. Глієр у м. Києві організовував концерти оркестру консерваторії, солістами в якому виступали студенти фортепіанного відділення.

Так, власною музично-просвітницькою діяльністю педагога консерваторії, її студенти стверджували культуротворчу функцію фортепіанної школи, піднімали рівень загальної культури слухачів, сприяли

підвищенню виконавської компетентності студентів, що ставало важливою професійною складовою їх музично-педагогічної компетентності.

Відмітимо, що важливу роль у становленні української музичної школи, просвітницькій та культуротворчій діяльності відіграла Київська консерваторія завдяки діяльності піаністів Блуменфельда Ф. (1920-1922 рр.), «який сприяв піднесенню музичного життя Києва» та Беклемішевої Г., Пухальського В., Тутковського М. (Ольховський, 2003).

У цей історичний період (перша чверть ХХ ст.) розвитку української фортепіанної школи багато уваги приділяли музикознавці. Вони детально вивчали та аналізували характерні риси стилю та жанрів фортепіанної музики, характеру та особливостям виконання цих творів (Гнатюк Л. (2000)). Важливо відмітити просвітницьку діяльність одного з кращих музикантів України В. Пухальського, якого було призначено «пожиттєвим членом журі міжнародних конкурсів» (Ольховський, 2003). Пухальський В. доклав багато зусиль для розбудови «культурно-просвітительської музичної роботи в провінції», розбудови Київської музичної культури.

Досліджуючи історію розвитку виконавської та просвітницької діяльності представників української фортепіанної школи у кінці 20-30-х рр. (*четвертий період*), цікаво звернути увагу на молодого, талановитого піаніста Брайловського О. (1896-1976 рр.), який вчився у Пухальського В. Його уважали кращим виконавцем музики Шопена Ф. Цей піаніст влаштував цикл надзвичайних концертів, у яких виконав всі твори Шопена Ф.. Зауважимо, що на честь цього видатного піаніста у Бельгії у 1936 році було засновано премію імені О. Брайловського. Її призначали найкращому піаністу року (Гуральник, 2021).

Цей історичний період цікавий тим, що в ньому плідно розвивалась конкурсна справа, стверджувались та набули популярності серед професійних піаністів міжнародні конкурси піаністів. Серед них стали відомими та престижними конкурс імені Шопена Ф. у Варшаві (з 1927 р.); імені Ф. Ліста в Будапешті (з 1933 р.); імені Е. Ізаї в Брюсселі (з 1938 р.). Під час

прослуховування талановитих піаністів була продемонстрована яскрава виконавська майстерність, видатні досягнення представників української фортепіанної школи (Гуральник, 2021). Це не могло не відзначитись на подальшому професійному зростанні піаністів, що стало підґрунтям подальшого ствердження виконавської компетентності піаністів.

Цікаву просвітницьку діяльність започаткували та здійснювали львівські музиканти за пропозицією дирекції філії української державної гімназії Львова. Вони створили програми шкільних музичних лекторіїв. Так, прикладом, було запроваджено проведення таких лекторіїв для учнів 1-3 класів середніх шкіл. Ці заходи проводились мали назву «Розвиток української музики». Реалізувати цю мету було запропоновано відомому музичному діячеві Рудницькому А. (1902-1975 рр.). Він з радістю погодився. «Цикл просвітницьких лекцій-концертів передбачав щомісячні виступи перед учнями з окремими концертними програмами» (Гуральник, 2021). Перший концерт відбувся у 1936 р. «у присутності 3 тисяч школярів». Для виконання фортепіанних творів була запрошена піаністка Левицька Г., у програмі якої. Були твори Лисенка М., а лектором виступив Рудницький А.. Він пояснював школярам кожен твір виступу, звертав увагу на особливості стилістики фортепіанних творів, художнє значення цих музичних творів. «Присутня молодь була захоплена мистецьким виведенням програми... і з запертим віддихом слухала як прелекції та пояснення, так і музично-вокальних точок», як писав Вільшанецький З. (Гуральник, 2021).

Вивчення подальшої історії становлення та розвитку української фортепіанної школи у таких її напрямках як просвітницька та виконавська діяльність, ми проаналізували у *п'ятому періоді*, який представила у своїй монографії Гуральник Н.. Цей період охопив два десятиліття, в які українська фортепіанна школа ствердилась як самостійна музична галузь. На фортепіанних відділеннях спеціальних музичних закладів освіти готували спеціалістів – «педагоги-піаністи», які продовжували справу своїх наставників (Токар, 2003). У цей час продовжує плідно розвиватись конкурсна справа з

усіх музично-виконавських спеціальностей, також поширювалась і географія конкурсів. Фортепіанна музично-виконавська майстерність була продемонстрована на багатьох конкурсах, серед яких: «імені М. Лонг-Ж. Тібо, що відбувався у Парижі (з 1943 р.); імені Ф. Бузоні – у Больцано (з 1949 р.); імені бельгійської королеви Єлизавети – у Брюсселі (з 1951 р.); імені Р. Шумана – у Берліні (з 1956 р.)» (Гуральник. 2021).

Зауважимо, що з огляду на нашу проблему формування виконавської компетентності піаністів, майбутніх учителів музичного мистецтва, не можна оминати педагогіку фортепіанної школи, оскільки саме в класах видатних педагогів-піаністів народжувались справжні виконавські майстри. З цих позицій можна сказати, що виконавська майстерність опосередковано розкривала і розвиток педагогічної майстерності представників фортепіанної школи. Показниками змісту педагогіка фортепіанної школи стало виявлення талановитої молоді та розкриття її успіхів. За рахунок перемог у конкурсах відбувалось заохочення молоді до подальшої культуротворчої діяльності, яка уможлиблювала самореалізацію кожного конкурсанта, особливо переможців, у концертно-виконавській діяльності, набуттю нових успіхів у формуванні майбутньої виконавської компетентності учителів музичного мистецтва.

Нас зацікавив ще один приклад, діяльності представника української фортепіанної школи, який стояв у витоків такого виду діяльності, як просвітницько-педагогічної, в якій поєднувались виконавські досягнення піаніста та його педагогічний дар. Так, заслуговує на спеціальну увагу викладацька діяльність видатного музиканта ХХ століття, заслуженого діяча мистецтва України, професора – Арсенія Миколайовича Котляревського, який поєднував у собі талант піаніста, органіста, диригента. Котляревський А. «пречудово грав на роялі» Конькова, 2002). Може саме завдяки цьому «його, здавалося б, звичайні лекції з історії музики, на які збирались студенти з усіх відділень, факультативні заняття, очікувались нами як свято» (Конькова, 2001). Нам здалося надзвичайним у діяльності цієї особистості музиканта те, що «Арсеній Миколайович легко захоплював не лише ... музикантів-фахівців,

а й будь-яку аудиторію – дитячу або дорослу. Притому виступав він.., – один. Тобто вдвох – він і рояль» (Конькова, 2002). Так, своєю музично-просвітницькою діяльністю Котляревський А. збагатив музичну культуру другої половини ХХ століття. Було досліджено, що упродовж свого розвитку зміст фортепіанного навчання у ВЗО поглиблювався за рахунок підготовки студентів, майбутніх учителів музичного мистецтва, до просвітницької діяльності. Це сприяло підвищенню рівня виконавської майстерності студентів, подальшому збагаченню їх досвіду, розширенню сфери впливу піаністів на культуротворчу діяльність у суспільстві. Ця форма їх діяльності застосовувалась упродовж ХХ століття в загальному музичному навчанні та вихованні молоді в загальних закладах середньої освіти).

Наступні два десятиліття (60-80-ті рр.- *шостий період*) відзначались становленням та ствердженням музично-педагогічних підрозділів у системі вищої педагогічної освіти, педагогічних університетах, накопиченням емпіричного практичного матеріалу, що отримував у подальшому відповідне науково-теоретичне узагальнення здобутків піаністів-науковців. З цього періоду і до сучасних часів формується новий вектор музично-теоретичного розвитку, який безпосередньо впливав на появу теоретичних курсів з історії та теорії фортепіанного виконавства, української музичної творчості тощо. Більше того, у цей час відбувалось народження нових методико-технологічних педагогічних напрямків (наприклад, методика музичного виховання), відбулось відокремлення нових дисциплін музичного циклу (музична педагогіка, музична психологія), а також збагачення фортепіанного репертуару новими творами українських композиторів. Стало науково-довершеним виокремлення конкретних проблем педагогіки фортепіанної школи (Гуральник, 2021). Аналіз наукових та літературних джерел довів, що у цей період музично-естетичне виховання молоді набуло певного розмаху. Навчання гри на фортепіано (як і на інших музичних інструментах). У загально-освітню систему навчально-виховної роботи в загальноосвітній школі було включено музично-теоретичні дисципліни. Це сприяло

поширенню музичної освіти, вихованню музичних смаків молоді, що опосередковано сприяло підвищенню загальнокультурного рівня в суспільстві. Стосовно науково-теоретичного розвитку в структурі української фортепіанної школи зауважимо, що, саме представники фортепіанної школи брали безпосередню участь у його розбудові. У науково-теоретичній галузі відбувається часткове відгалуження і дослідження спеціальних музичних проблем педагогіки фортепіанної школи, (інтелектуально-творчий потенціал молодих піаністів розкривався у результатах не лише у аналізі та узагальненні концертно-виконавської практики, а й досягнень музичної психології, музичної педагогіки). Історично відомим став факт усвідомлення самодостатності української культури з 1991 року. Традиція культуротворчої діяльності піаністів, яка була започаткована в межах музично-просвітницької діяльності, пройшла шлях від «позанавчальної концертно-лекційної діяльності до складової змісту музичної освіти, конкретизуючись здебільшого у фортепіанному навчанні» (Гуральник, 2021). Стало зрозуміло, що представники фортепіанної школи завжди активно долучались до культурної та науково-освітньої діяльності, у кожний конкретний історичний період «піаністи брали на себе відповідальність за мистецько-культурний розвиток суспільства і гідно її реалізовували» (Гуральник, 2021).

Детальне вивчення процесів історичного розвитку довели, що з середини ХХ століття відбувалось виникнення музичних підрозділів: музичних факультетів та інститутів мистецтв у структурі педагогічної освіти, що спричинило розширення змісту фортепіанного навчання, поглиблення компетентнісної спроможності майбутніх учителів музичного мистецтва. Це компетентнісне професійне зростання певною мірою відбулось за рахунок підготовки піаністів до просвітницької діяльності в межах їх професійно-практичної реалізації для слухацької аудиторії різного віку та соціального статусу під керівництвом своїх провідних педагогів-музикантів (Беклемішев Г., Брайловський О., Котляревський А., Пухальський В., Рудницький А.ін.).

З перших виступів піаністів у відкритих просвітницьких концертах

пройшло багато часу, це історико-культурне гуманістичне явище до кінця не вичерпується за буття одного покоління музикантів. Українська фортепіанна школа залишається окремим суб'єктом у вирішенні проблеми творення музичної культури, її розквіту, осучасненню, успішність цієї справи залежати від конкретних персоналій, від особливостей історичного процесу, культурного поступу суспільства, громадської позиції музикантів, які можуть взяти на себе відповідальність за успішність результату. Зауважимо, що в минулих століттях (до початку ХХІ століття) представники фортепіанної школи брали на себе всю відповідальність і успішно з нею упорались.

Музично-просвітницькі заходи мають більш ефективний вплив за умов неепізодичного їх проведення. Стійкі позитивні культуротворчі наслідки для суспільства забезпечуються завдяки відповідному вихованню, що може здійснюватися у спеціальному навчальному закладі. На вчителів музичного мистецтва покладено значну відповідальність за успіх цієї справи. Виконавцями соціального замовлення сучасного суспільства у значній мірі є і піаністи, які у сукупності з іншими факторами стають повноцінними суб'єктами культуротворення у суспільстві. Це відбувається іі за рахунок поглиблення змісту фортепіанного навчання засобами музичного просвітництва.

Відбулось проникнення фортепіано у музично-культурне життя та мистецьку освіту України. Фортепіанне мистецтво, музично-виконавська компетентність отримала заслужене визнання в суспільстві. Ми вважаємо, що українська фортепіанна школа, дослідження її досягнень заслуговує на спеціальну наукову увагу та визначення пріоритетним у аналізі різноманітних явищ музичної культури України.

Висновуючи зауважимо, що участь у розвитку української фортепіанної школи брали композитори, музичні діячі багатьох національностей, представників інших національних фортепіанних шкіл, які не можна забувати або оминати з історико-культурних, соціально-освітніх позицій. Саме це сприяло процесу стабільного українського історико-культурного розвитку.

Узагальнення фактичного матеріалу уможливило зробити висновок, що музично-виконавська діяльність піаністів, яка відображає їх концертно-просвітницьку активність, доводить високий рівень професійної піаністичної, художньо-технічної, артистичної, музично-стильової компетентності представників української фортепіанної школи. Натомість наша мета представити специфіку музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, які здійснюють різноспрямовану сучасну івентпроектну, персоніфіковано-творчу онлайн метакультурну діяльність з урахуванням психологічних та вікових особливостей суб'єктів сучасної освіти. Цей аспект, на наше переконання, ефективно розкривається за умов поєднання зазначених вище специфічних особливостей із професійною піаністичною, художньо-технічною, артистичною, музично-стильовою компетентністю представників української фортепіанної школи.

Результати першого розділу висвітлено в 3-х публікаціях, із них: 1(у сумісництві) – у фаховому виданні України, 2 – апробаційного характеру: (Лі Хаосюань, 2024; Лі Наохуан, 2023; Демидова, Лі Хаосюань, 2024).

### **Висновки до першого розділу**

У межах обраної проблематики зауважимо, що музично-виконавська компетентність є важливою складовою фахової спроможності вчителя та реалізується через такі функції: забезпечення емоційно-почуттєвої сфери вчителя та учнів, встановлення діалогічної форми їх сприйняття; розкриття художньо-образної цінності шедеврів світової музичної спадщини; усвідомлення учнями багатства творчих здобутків музикантів різних національностей, різної міри виконавської обдарованості та унікальності художньої творчості .

На підставі здійсненого теоретичного опрацювання наукових джерел, присвячених розкриттю сутності поняття «музично-виконавська компетентність» та визначенню змісту «музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на основі

української фортепіанної школи», було сформульовано такі узагальнені висновки.

1.Музично-виконавська компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва на основі української фортепіанної школи трактується як здатність та спроможність майбутніх учителів музичного мистецтва високо кваліфіковано здійснювати творчу музично-мистецьку діяльність у різних її проявах, формах на високому музично-професійному рівні у залежності від сучасних культуротворчих запитів та з урахуванням застосування історико-культурної традиції української фортепіанної школи як перспективної освітньої тенденції.

«Виконавська майстерність» у дослідженні інтерпретується відповідно до підходу Ходоровського О. як «складний, динамічний процес, що формується у ході виконавської діяльності та виявляється у здатності суб'єкта до особистісного усвідомлення художнього образу об'єктивної дійсності, зумовлюючи творче переосмислення усталених стереотипів».

При визначенні поняття «*виконавська культура*» дотримуємося позиції Білоуса В., який розглядає її «як здатність музиканта презентувати результат власної виконавської творчості», що свідчить про набуття майбутнім фахівцем компетентності якісно й професійно виконувати педагогічну діяльність у частині виконання програмної та просвітницької музичної літератури.

2. У межах дослідження прийнято характеристику поняття «*українська фортепіанна школа*», сформульовану Гуральник Н. – це культуровідповідна категорія, яка має «ознаки динамічного явища наукового пізнання, що соціально спрямована на передачу наступним поколінням музикантів від сталих майстрів національної ідеї та музично-педагогічної традиції», яка здійснюється в процесі «поліфункціонального творчого опанування мистецтвом фортепіанного виконавства в системі відповідної фахової освіти» (Гуральник, 2021).

3.«Традиція» у фортепіанному виконавстві окреслюється як один із способів реалізації спадкоємності, творчої теоретичної та практичної фіксації

здобутків, можливості подальшої трансляції перспективних положень фортепіанної педагогіки, що зберігаються для прийдешніх поколінь.

4. Доведено, що фортепіанна школа України сформувалася під впливом різноманітних культурно-історичних чинників, що відтворилося у педагогічних традиціях, методичних підходах та виконавських стилях. В українській фортепіанній педагогіці сформувалися два локальні напрями, серед яких виокремлюються східна (Одеса, Київ, Харків, Дніпро) та західна (Галичина, Закарпаття, Буковина) фортепіанні школи, що відрізняються історико-культурними умовами розвитку, педагогічними пріоритетами та методичними орієнтирами. Порівняльний аналіз дозволяє виокремити ключові відмінності між східною та західною фортепіанними школами. Педагогічні пріоритети західної школи були спрямовані на: розвиток художньо-естетичного сприйняття музичного твору, інтонаційної виразності виконання, тембрального розмаїття в контексті звуковибудовування, сценічної виразності та інтерпретаційної свободи. Східна українська фортепіанна школа окреслювалася таким специфічними ознаками: більшою системністю навчального процесу, підвищеною увагою до виконавсько-технічної підготовки, структурністю освітнього процесу, орієнтацією на професійну підготовку та стандарт якості виконання. Таким чином, у розвитку української фортепіанної школи немає принципових регіональних розгалужень, хоча є специфічні особливості (історичні тенденції, якісні специфічні прояви, обрані пріоритети у відповідній професійній меті, зміст та особливості культурно-просвітницької або музично-освітньої діяльності), які не заважають їй загальному перспективному розвитку, а навпаки, сприяють цілісному буттю цього унікального українського освітньо-виконавського феномена.

5. Українська фортепіанна школа розглядається нами як інтегральний феномен, без диференціації на західну та східну течії, з метою виявлення загальних характеристик її еволюції, стилістичних особливостей і педагогічних орієнтирів. Її самостійність виявляється: у її функціонуванні як

суспільно-історичного феномена музично-освітньої сфери з гуманістичною спрямованістю у вищій мистецькій освіті; трансляції провідних здобутків через професійну комунікацію педагогів-піаністів регіональних шкіл та поширення авторських методик.

б. У процесі розвитку української фортепіанної школи виокремлюється п'ять основних етапів, що охоплюють період від XVI століття до 40-х років XX століття:

-Перший період (з XVI ст. до 40-х років XX ст.) характеризувався наявністю «неорганізованих» форм навчання гри на музичних інструментах.

-Другий період (кінець XIX ст. – початок XX ст.) позначався діяльністю представників фортепіанної школи (Альтані М., Blumenфельд С., Брайловський О., Ходоровський Г., Домбчевський І., Левицька З., Лисенко М., Лопатинський Ю., Марек Л., Мікулі К., Паращенко Л., Пухальський В., Тутковський М. та ін.) та формуванням конкурсної практики.

-Третій період (перша чверть XX ст.) мав ознаки розвитку фортепіанної школи та проявлявся через діяльність Лопатинської–Россовської, концертну діяльність І. Домбчевського І., Леціняка Є., Лопатинського Ю., просвітницькі концерти Г. Беклемішева з лекціями, культуротворчу роботу Blumenфельда Ф. та Пухальського В., а також започаткування музично-історичних демонстрацій.

-Четвертий період (20–30-ті рр. XX ст.) засвідчував концертну діяльність Брайловського О., розвиток конкурсної практики та створення у Львові шкільних музичних лекторіїв «Розвиток української музики» під керівництвом Рудницького А. і Левицької Г.

-П'ятий період (40–50-ті рр. XX ст.) відображався утвердженням української фортепіанної школи як самостійної галузі, розширенням географії конкурсів, активізацією викладацької діяльності Котляревського А. та залученням студентів до просвітницької роботи.

- Шостий період (60–80-ті рр. XX ст.) характеризувався формуванням музично-педагогічних підрозділів у вищій педагогічній освіті,

запровадженням теоретичних курсів з фортепіанного виконавства та української музики, виділенням нових дисциплін (музична педагогіка, музична психологія), створенням музичних факультетів і інститутів мистецтв та підготовкою піаністів до просвітницької діяльності під керівництвом Беклемішева Г., Брайловського О., Котляревського А., Пухальського В., Рудницького А. та ін.

7. Для реалізації вирішення поставлених завдань у першому розділі дисертаційного дослідження використано комплекс взаємоузгоджених методів: класифікація, порівняння, систематизація, узагальнення отриманих теоретичних даних, теоретичне моделювання – для виявлення специфіки контенту музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в структурі спеціальної фортепіанної підготовки та визначення характеристик фортепіанної школи як складова історико-культурної традиції України.

## РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ОСНОВІ УКРАЇНСЬКОЇ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ

### 2.1. Компонентна структура музично-виконавської компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва

З огляду на проаналізовану літературу та здійснені узагальнення, структуру музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно представити як єдність п'яти взаємопов'язаних **компонентів.**: *усвідомлено-мотиваційного* (напрямок потреб педагогічної та виконавської діяльності), *інтелектуально-творчого* (розкриття особистісного потенціалу вчителів музичного мистецтва), *особистісно-стильового* (наявність власного стилю педагогічної та виконавської інтерпретації), *методико-технологічного* (типологія наслідування традиційних методичних принципів та їх сучасне технологічне удосконалення), *виконавсько-презентаційного* (демонстрація персональних здобутків у різних напрямках їх навчальної презентації для слухачів шкільної аудиторії різного віку та просвітницької діяльності). **Перший компонент -усвідомлено-мотиваційний** *убезпечує переконаність студентів у дієвості та необхідності опанування певних умінь та знань; уможлиблює спрямованість і прагнення до високого рівня виконавсько-інтерпретаційної діяльності.*

Мотиваційна сфера особистості завжди була предметом уваги багатьох дослідників. Зокрема, як вітчизняні (М. Заброцький, С. Занюк, Г. Костюк, С. Максименко, М. Яницький та ін.), так і зарубіжні психологи (Теорія очікувань -модель Врума Йеттона-Яго, Теорія мотивації досягнення успіхів. Д. Мак-Клелланда, Д. Аткинсона, Х. Хекхаузена, а також теорія потреб К. Алдерфера, А. Маслоу. Генрі Маррей та ін.) мають напрацювання в галузі теоретичних основ мотивації, загальних уявлень про її механізми (М. Алексєєва, В. Моргун, С. Москвичов та ін.), досліджено взаємозв'язок мотивації з пізнавальними процесами (Т. Баларич, І. Меліхова та ін.), різними видами діяльності (М. Гусаренко, В. Шуба та ін.), а також вплив мотивації на ефективність освоєння

знань (В. Мерлін, М. Матюхіна, Л. Фрідман та ін.). Науковий інтерес до мотиваційної сфери особистості залишається актуальним протягом багатьох років. Це питання привертало увагу як українських учених, зокрема, Бала В., Заброцького М., Костюк Г., Лозовецької В., Мацак А., Максименко С., Пономаренко О., Яницького М. та інших, так і зарубіжних дослідників, таких як Дж. Аткінсон, У. Барбуто, К. Клакхон, М. Рокич та інші

У працях зазначених авторів аналізуються теоретичні засади мотивації, загальні підходи до розуміння її механізмів (Дегтярьова Г., Козяр М., Руденко Л., Шиделко А. та ін.) вивчається зв'язок мотиваційних чинників із пізнавальними процесами (Кочарян О., Павленко В., Фролова Є.), а також із різноманітними видами діяльності (Ростовська І. та ін.), крім того, аналізується вплив мотивації на якість засвоєння знань (Дворник Ю., та Коваль О. та ін.).

Мотиваційний компонент формує внутрішню потужність, активність натхнення, ентузіазм в процесі опанування музично-виконавською компетентністю. Разом з тим, сукупність мотивів, цінностей, потреб, прагнень і установок спонукають студента-музиканта до цілеспрямованої виконавської практики. Він має самостійно визначати напрям діяльності (до роботи з вокалом, інструментом, хором, тощо); проявляти активність і наполегливість у вдосконаленні майстерності, готовність до креативної самореалізації через інтерпретацію, імпровізацію, виконання. Такі характеристики репрезентують як українські, так і зарубіжні дослідники (Алдерфер К., Левченко Т., Маррей Г., Маслоу А., Сивицька І., Синиченко А.). Вчені вказують, що мотивація є «енергетичним джерелом» діяльності майбутнього педагога. Мотивація є «складним багаторівневим психічним утворенням, що поступово формується в контексті індивідуального досвіду та усвідомлення потреб» (Сивицька І., Синиченко А., 2020). В контексті мотиваційного компонента музично-виконавської компетентності на першому етапі музикант визначає об'єкт, який викликає зацікавлення (бажання реалізуватись, процес музикування та самовираження, професіональне зростання), після чого, на думку вчених,

починається процес ідентифікації цієї внутрішньої потреби (другий етап). Наступним кроком (третій етап) є усвідомлення того, які саме дії здатні задовольнити цю внутрішню потребу. На цьому етапі прояву мотивації особа починає шукати способи реалізації бажаного, обираючи найбільш доцільні засоби реалізації мети. Завершальним (четвертим) етапом є активізація волі та енергії, що приводять до конкретних дій, спрямованих на досягнення мети. У цьому процесі важливу роль відіграють зокрема установки. Ідея установки вперше була висловлена Ланге Л., а подальший розвиток вона отримала в працях Левченко Т.. Вона трактувала установку як «внутрішній стан готовності індивіда до сприйняття ситуації й вибіркової дії в конкретному напрямі». Такі «установки стають помітними, коли змінюються умови діяльності. Вони варіюються залежно від того, який саме елемент діяльності (сенс, мета чи умови) актуалізує установку» (Левченко, 2011). Відповідно, Сивицька І. та Синиченко А. виокремлюють три рівні прояву установки: смисловий, цільовий та операційний. Якщо цільові та операційні установки «можуть трансформуватись у ході навчального процесу під дією зовнішніх регуляторів (сроки звітності, рівень складності твору і т.д.), то смислові установки зазнають змін лише внаслідок переосмислення самої сутності діяльності (виконавство, музичний аналіз, практика)» (Сивицька І., Синиченко А., 2020). Таким чином, вченими підтверджено, що мотиви являють собою складні психологічні структури, які стимулюють особистість до усвідомленої активності. Саме ці внутрішні спонукання спрямовують індивіда до цілеспрямованої діяльності, зокрема у процесі здобуття майбутніми вчителями музики важливих виконавських навичок, що в подальшому забезпечують ефективність педагогічної діяльності. Професійна мотивація, як складне поєднання різноманітних особистісних спонукань, виконує роль енергійно-динамічної сили у формуванні професіоналізму. Вона виступає одночасно чинником і механізмом професійного зростання музично-виконавської компетентності. Її вплив як чинника виявляється у ступені зацікавленості до важливого виду діяльності майбутнього вчителя музичного

мистецтва-музично-виконавської. У ролі механізму мотивація забезпечує загальний розвиток професіоналізму студента, діючи у взаємозв'язку з процесами ідентифікації, індивідуалізації та рефлексії, що, в свою чергу, підкреслює Козирєв М. виражає «унікальність і неповторність особистості, єдність реальної поведінки з прагненнями, переконаннями» (Козирєв, 2012)

Слід підкреслити, що музично-виконавська компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає орієнтацію освітнього процесу у закладах вищої освіти на формування у студентів стійких ціннісних уявлень про інтерпретаційно-виконавську діяльність, як культурну цінність в процесі духовного розвитку молодого покоління.

Виходячи з цього ми стверджуємо, що усвідомлено - мотиваційний компонент музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечує переконаність студентів у дієвості та необхідності опанування певних умінь та знань; уможливорює спрямованість і прагнення до високого рівня виконавсько-інтерпретаційної діяльності, надає ефективності та інтенсивності підготовки здобувачів з урахуванням їхніх певних прагнень, цілей або призначень.

В якості другого компонента музично-виконавської компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва ми виокремлюємо *інтелектуально-творчий компонент*, який спрямовано на розкриття особистісного потенціалу вчителів музичного мистецтва, що включає в себе реалізацію нотного тексту, здатність до осмисленого художнього сприйняття музики, її концептуально виваженого змістового аналізу та інтерпретаційного моделювання.

Таким чином, у сучасних освітніх реаліях музичне мистецтво розглядається не тільки як елемент естетичного виховання, а й як потужний засіб інтелектуального та творчого розвитку особистості. Ключова роль у цьому процесі належить вчителю здатному надихати й формувати музичний світогляд вихованців. Справжній педагог, орієнтований на розвиток творчої особистості, сьогодні має бути новатором за своєю сутністю. Лише за цієї

умови прогресивні ідеї, методи й підходи сприятимуть розробці ефективних педагогічних технологій та впровадженню їх у художньо-освітній процес. Важливою складовою професійної майстерності викладача виступає інтелектуальна творчість—складне й багатогранне утворення, що охоплює, на думку вчених, аналітичне мислення, емоційно-естетичне сприйняття та здатність до креативного самовираження. Паламарчук В., Рудаківська С. стверджують, що викладач, який «творчо реалізує свої педагогічні здібності, розвиває й укріплює внутрішній потяг до самовдосконалення, вбачає сенс не тільки в самотійному творчому пошуку, а й в колективному, разом зі студентами» (Паламарчук, Рудаківська, 1998). Інтелектуальну творчість у педагогіці музичного мистецтва вчені тактують як «здатність вчителя осмислювати музичний матеріал, трансформувати його в інноваційні освітні продукти (уроки, проєкти, інтерпретації) та адаптувати до потреб сучасного учня» (Моляко, 2021). За визначенням В. Моляко, творчість — це «процес створення нового, що має суспільну й особисту цінність» (Моляко, 2021).

Інтелектуальний аспект педагогічної творчості полягає в умінні вчителя гнучко використовувати наявні знання, вибудовувати логіку навчального процесу та передбачати його освітні результати. За визначення в словнику української мови «інтелектуальність — це глибина суджень, духовна зрілість, яка виникає як результат активного пізнання дійсності, самотійного осмислення складних життєвих процесів» (Білодід, 1980). Максименко С. стверджує, що «поняття інтелектуальності», «наштовхує нас до визначення основних особливостей інтелектуального мислення» (Максименко, 2000). До таких особливостей автор відносить: «критичність мислення (людина здатна об'єктивно оцінювати явища і виокремлювати в них позитивне чи негативне, цінне чи помилкове)»; «глибина мислення (пов'язана з вмінням занурюватися в сутність складного питання, виявляти причину явища, бачити проблему там, де її не бачать інші, а також, прогнозування можливих наслідків подій чи процесів)»; «широта мислення (важливий показником освіченості, дає змогу людині охоплювати широке коло питань та проявляється у творчому мисленні

в різних галузях знання та практики)»; «послідовність мислення (вміння логічно висловлювати судження та обґрунтовувати їх)» (Максименко, 2000).

Карпенко Н. Авважає що «індикатором рівня інтелекту» є «швидкість мислення (допомагає швидко розібратись у складній ситуації, обдумати і прийняти рішення в короткий термін» (Карпенко Н., 2016). Науковці стверджують, що «інтелектуальність проявляється у чутливості до проблеми, легкості генеруванні оригінальних ідей», в той же час, «інтелектуальні здібності забезпечують успіх у творчій діяльності» (Чорноус, 2014).

Музичний твір — це не лише звуки, а певна культурна і смислова модель, яка потребує розшифрування. Виходячи з того, саме інтелектуально-творчі здатності вчителя сприяють перетворенню процесу навчання на діалог особистостей, вивести учня на рівень самостійного інтерпретатора музичного твору. Слід зупинитись на особливостях прояву інтелектуальної творчості у студентів – майбутніх учителів в процесі опанування циклом дисциплін інструментально-виконавського спрямування.

Антонова О. визначає так складові конструкти інтелектуальної творчості. На думку вченої вона включає кілька ключових складових: «когнітивний - опрацювання фактів, концепцій, жанрових особливостей музики (студент-виконавець повинен не просто знати твір, а й розуміти його місце в контексті історії, стилю, авторського задуму)»; «аналітичний – здатність до осмислення музичної форми, гармонії, динаміки, що дозволяє створити власну інтерпретацію»; «рефлексивний – постійне осмислення своєї діяльності, пошук шляхів удосконалення інтерпретаційного плану або технічних особливостей виконання»; «креативний – продукування нових форм роботи, імпровізацій, оригінальних способів інтерпретації або подалання виконавських складностей; комунікативний – уміння донести складне простими словами, залучити учнів до діалогу, пробудити інтерес і співтворчість» (Антонова, 2017)

Інтелектуальна творчість студента – музиканта є важливим чинником його професійного саморозвитку спрямованого на здатність вийти за межі

шаблонів, експериментувати, творити, а також уміти навчити цьому майбутніх учнів. Сьогодні активізації творчого потенціалу сприяють різні форми конкурсної діяльності, а також участь у всеукраїнських педагогічних конкурсах, онлайн-курси вебінари. Взагалі у майбутній практичній діяльності вчителя музичного мистецтва інтелектуальна творчість передбачає комплекс методичної, виконавської, проєктної діяльності. Так, методична творчість передбачає створення авторських методичних розробок, впровадження цифрових ресурсів (інтерактивні платформи, що збагачують процес навчання), адаптація матеріалу до індивідуальних особливостей дітей, використання діалогічного стилю викладання, створення атмосфери довіри й підтримки, пристосування існуючих програм під специфіку класу чи школи, використання міждисциплінарних зв'язків (наприклад, музика, література, історія). Виконавська інтерпретація включає демонстрацію різних інтерпретацій одного й того ж твору, аналіз варіантів, що сприяє розширенню світогляду студентів. Проєктна діяльність спрямована на організацію творчих проєктів, концертів. Вчитель (викладач), який сам перебуває в постійному творчому пошуку, надихає учнів (студентів), його уроки стають творчою лабораторією. Учні вчаться мислити, аналізувати, ставити запитання, шукати відповіді у мистецтві. Вони не тільки виконують музику, а й проживають її, осмислюють її емоційний та культурний зміст. Але інтелектуальну творчість майбутній учитель зможе реалізувати та впроваджувати в майбутній професійній діяльності лише в разі особистої творчо-інтелектуальної обізнаності. Таким чином, інтелектуально-творчий компонент спрямовано на розкриття особистісного потенціалу вчителів музичного мистецтва, що включає в себе: реалізацію нотного тексту, здатність до осмисленого художнього сприйняття музики, її смислового аналізу та інтерпретаційного моделювання. Інтелектуально-творчий компонент включає вміння співвідносити власне виконавське рішення з жанрово-стильовими закономірностями та естетичними настановами відповідної історичної доби,

що забезпечує створення концептуально виваженого й художньо переконливого інтерпретаційного простору музичного твору.

Третім компонентом структури музично-виконавської компетентності вчителя музичного мистецтва виступає *особистісно-стильовий компонент*, який трактується як структурна складова, що поєднує індивідуально-типологічні характеристики виконавця з його інструментально-виконавськими можливостями та жанрово-стильовою обізнаністю, що забезпечує цілісність художньо-інтерпретаційного процесу за умови формування самобутнього виконавського стилю.

У сучасній українській музично-педагогічній традиції концепція інтерпретації активно розвивається. Визначальними стають праці таких дослідників, як Лісовської Т., що висвітлює естетичний аспект інтерпретації як компонента музичної творчості; Дьяченко В., який розглядає музичну інтерпретацію у межах міждисциплінарного поля сучасного музикознавства; Дубінець І., котрий бачить в інтерпретації музичних творів необхідну складову професійної підготовки майбутнього вчителя-музиканта (Дубінець, 2017). Таким чином, поняття інтерпретації розглядається у гуманітарних науках: літературознавстві, культурології, музикознавстві. В Українському тлумачному словнику зазначено, що інтерпретація є розкриттям «змісту чого-небудь; пояснення, витлумачення. Творче розкриття образу або музичного твору виконавцем» (Білодід, 1973). Згідно з дослідженнями Ляшенка О., інтерпретація — це «акт художнього співтворення, який залежить від культурного досвіду, професійної підготовки та емоційного інтелекту виконавця» (Ляшенко, 2001) «Процес мистецької інтерпретації», підкреслює автор, «містить не тільки відтворювальні, репродуктивні аспекти, а й значний потенціал виявлення творчого ставлення до твору». «Виконавцю- треба не лише заглибитися в авторське відчуття образу і якомога повніше відтворити його у своєму трактуванні», а й «виявити своє розуміння, виразити свої почуття, особливості свого сприйняття авторського твору» (Ляшенко О., 2014). З огляду на це, виконавська інтерпретація передбачає

втілення змісту музичного твору у звучанні, але цей процес передбачає не механічне відтворення музичного тексту, а творче його осмислення, у якому виконавець вступає в діалог з композитором і слухачем. Тому особливості виконавського стилю полягають у вмінні знаходити тонкі нюанси звукотворчої виразності, створювати художні образи та розкривати ідейну та змістову своєрідність музичного твору. У музикознавчій науці поняття «інтерпретація» трактується у кількох контекстах. В. Білобловський пропонує таке трьохмірне пояснення данної дефініції. По-перше, у найширшому розумінні, цей термін вживається для позначення «окремого напрямку дослідження в галузі музичного знання». По-друге, інтерпретація розуміється як процес осмислення та пояснення музичного матеріалу. І нарешті, у вузькому сенсі — це вже безпосередньо «сформований результат інтерпретаційної діяльності, тобто конкретне виконавське бачення твору» (Білобловський В., 2024).

Інтерпретаційний стиль формується поступово: від етапу копіювання до усвідомленого вибору власної виконавської мови. На думку Демидової М. Левицької І., Новської О. метод «копіювання» «не пригнічує індивідуальність виконавця-учня або студента і не є «натаскуванням» (Демидова, Левицька, Новська, 2020). У процесі навчання педагог сприяє розвитку здатності розпізнавати стильові риси різних епох, працювати над точністю ритму, різноманітністю динаміки, тембрової палітри, що дозволяє розвивати індивідуальний виконавський стиль. Наприклад, досліджуючи виконавсько-інтерпретаційний стиль Квітки Цісик в рамках української пісенної творчості Кириленко Я. та Клюба Р. приходять висновку, що взагалі інтерпретаційний стиль виконавця формується на основі знання традицій, «вміння поєднувати їх з особистим художнім досвідом та певними здібностями виконавця» (Кириленко, Клуба, 2025).

У музикознавстві поряд із терміном «індивідуальний стиль», вказує Ткач Ю., часто вживається поняття «творчий метод виконавця». Під індивідуальним стилем розуміють своєрідну систему виконавських прийомів

і художніх засобів, яка формує особливе музичне мовлення артиста (за визначенням В. Москаленка — «індивідуальність музичного висловлення»). Натомість виконавська індивідуальність тісно пов'язана із характерними особливостями музиканта: його темпераментом, поглядами, здібностями, досвідом, які безпосередньо впливають на формування унікального виконавського стилю» (Ткач, 2025). Особистісно-виконавський стиль, спираючись на дослідження Крицького В. можна характеризувати як «своєрідну інтерпретаційну мову музиканта або особистісну форму художнього втілення музичного твору, яка формується завдяки поєднання технічної майстерності (володіння інструментом, точність інтонації, динамічна гнучкість, чистота ритму)», «інтерпретаційної переконливості (розкриття та трактування змісту твору), емоційності (здатність передати почуття, настрої, жанрово-стильові особливості музики), індивідуальності виконання (проявляється у характерному стилі звучання, поєднанні інтонаційної виразності, фразування та тембрових характеристик звучання, що вирізняє музиканта серед багатьох інших» (Крицький В., 1999). Слід приділити увагу, на те, що саме завдяки особливостям виконавського стилю один твір у виконанні різних виконавців може викликати різні почуття у слухачів, бути з в різній мірі переконливим. Особистісно-виконавський стиль перетворює учня або студента з простого виконавця нотного тексту на повноцінного співтворця із композитором. Виконавець ніби то вступає в діалог із композитором, продовжує реалізацію ідеї твору у власному, унікальному звучанні. В своєму дисертаційному дослідженні Чжан Шенвень розглядає поняття «стильова культура» в контексті навчання майбутнього вчителя музики, яку він трактує, як «інтегровану особистісну якість, що виражає здатність...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» (Чжан Шенвень, 2023).

Спираючись на теорію і практику інтерпретації музичного твору Хмелюк М. виокремлює три засоби виконавської інтерпретації, що становлять основу формування виконавського стилю студента:

1.«Авторський текст твору як предмет, що містить у собі сукупність різноманітних об'єктивних характеристик, і являє собою інформаційну базу для виконавця, що створює інтерпретацію даного твору». Засвоєння музичного твору студентом передбачає глибоке розуміння його культурного контексту, «стильових ознак та ідейного задуму композитора». У процесі виконавської інтерпретації, застерігає вчений, «важливо встановити зв'язок між історико-культурними традиціями, характерними рисами епохи та художньою мовою автора, що дозволяє досягти цілісного і змістовного втілення твору» (Хмелюк, 2018).

2.«Авторські ремарки – як засіб спілкування виконавця та композитора, наявні в тексті твору вказівки композитора, що адресовані до виконавця, і виражають авторську волю у втіленні художнього задуму твору». Спираючись на ремарки, зазначені композитором або редактором, студент «розкриває художній зміст твору, втілюючи його відповідно до задуманої авторської концепції. Такий підхід, вважає вчений, дозволяє не лише точно передати музичний текст, а й глибше зануритися в емоційно-образний світ композиції» (Хмелюк, 2018).

3.«Варіативні параметри виконання». Індивідуально обрані та творчо втілені виконавцем «змінні елементи інтерпретації — такі як темп, агогіка, динамічні відтінки, інтонаційна виразність, темброва палітра, артикуляція та техніка звуковидобування» — «виступають засобами формування архітекtonіки звукового образу твору» (Хмелюк, 2018).

Саме через ці інтерпретаційні засоби, вважає автор, досягається найвищий рівень художнього втілення музичного матеріалу. Також Хмелюк М. вказує, що індивідуальний підхід до їх використання визначає не тільки

оригінальність інтерпретації, а й формує «особистий «почерк» виконавця», що, у свою чергу, є суттєвою ознакою» (Хмелюк, 2018).

Тлумачення процесу «педагогічна інтерпретація» в контексті музичного навчання передбачає акцент на розвиток у студента здатності самостійно осмислювати музичні твори. Адже основним завданням викладача є навчити студента декодувати музичний текст, розпізнавати характерні стильові та жанрові особливості твору та як результат-створювати власні інтерпретаційні концепції. Цей процес передбачає, що педагог не нав'язує своє бачення, а має створювати умови для формування унікального художнього сприйняття виконавця, сприяти його емоційно-смісловому розумінню твору. Поглиблюючись у сутність категорії «стиль» слід зосередити увагу на особливості її прояву у педагогічній та виконавській діяльності майбутнього вчителя музики. Ми вважаємо, що становлення виконавського стилю потребує наявності відповідно організованого навчального процесу з чітко визначеними педагогічними прийомами, які спрямовані саме на формування індивідуального виконавського стилю. Узагальнюючи визначення вчених (Бутузова Л., Мачинська Н., Мачушник О., Федорович А., Яремчук Н.) можна стверджувати, що педагогічний стиль - «це індивідуальна система дій, методів, прийомів і підходів, які використовує вчитель або викладач у процесі навчання та виховання». Це не лише спосіб передачі знань, а й спосіб» взаємодії зі студентами або учнями, створення на занятті основ художньої комунікації, мотивації до самостійного осмислення музичного тексту та впливу на формування музично-виконавського стилю» (Бутузова Л., Мачушник О., 2019). Ткаченко О. розглядає три групи характеристик індивідуального педагогічного стилю:

-«Змістовні (орієнтація вчителя на процес чи результат своєї праці, розгортання вчителем орієнтованого та контрольного-оціночного етапів своєї праці)» (Ткаченко О., 2002);

-«Динамічні (гнучкість, стійкість, вміння переключатися)» (Ткаченко О., 2002);

-«Результативні характеристики (рівень знань і навичок учіння(Ткаченко О., 2002);

Таким чином, спираючись на вищевизначене Ткаченко О. виділяє 4 типи індивідуальних стилів: емоційно-імпровізаційний, емоційно-методичний, розмірковуючо-імпровізаційний, розмірковуючо-методичний.

Галузяк В., досліджуючи мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування представляє таку характеристику індивідуального стилю педагогічного спілкування: «це цілісна система операцій педагогічного спілкування, що забезпечує ефективну взаємодію учителя з учнями і визначається цілями, завданнями педагогічної діяльності та властивостями різних рівнів індивідуальності педагога» (Галузяк, 2024). В контексті музично-педагогічного спілкування надамо таке визначення. Індивідуальний стиль в процесі музично-педагогічного спілкування уявляє собою систему дій, методів, прийомів і підходів, які використовує вчитель або викладач для створення на занятті двусторонньої художньої комунікації, мотивації до самостійного осмислення музичного тексту та впливу на формування їх особистісного музично-виконавського стилю. Відтак, особистісно-стильовий компонент музично-виконавської компетентності трактується як структурна складова, що поєднує індивідуально-типологічні характеристики виконавця з його техніко-виконавськими вміннями, із стилістичною обізнаністю, забезпечуючи цілісність художньо-інтерпретаційного процесу та формування індивідуального виконавського стилю. Феномен стилю має вагомий відгук у площині музичного аналізу, який розкриває культурно-творчий розвиток тієї чи іншої музичної епохи. Стильова проблематика стала предметом ґрунтовних наукових напрацювань як представників української музикознавчої школи (Каленіченко А., Коханик І., Лігус О., Мозгальова В. Н., Москаленко А., Новосадова А., Сушицький М., Шип С. та ін.), так і зарубіжних учених (Елфсен Л. В., Моур А., Таг П., Фаббріо Ф. та ін.). Вчені характеризують музичний стиль, як «ієрархічну систему, що пов'язана з тими чи іншими

історичними періодами, системами виразових засобів». Також вони зазначають, що він формується під впливом соціально-історичного контексту, культурного середовища та індивідуальної манери викладу. Окрім національного (музика українська, грузинська, французька...), епохального (класицизм, романтизм) контексту феномену стиль в музичному мистецтві виокремлюється ще один контекст: індивідуальний композиторський стиль (Баха Й. Дебюссі К., Ліста Ф.). В подальшій роботі в рамках дисертаційного дослідження нами буде більш детально розглядатись особливості та механізми реалізації того чи іншого композиторського стилю, який проявляється у виборі мелодій, ритміці, гармонії і т.д. Таким чином, опанування майбутніми вчителями музичного мистецтва музичного стилю, уміння його інтерпретувати поглиблює розуміння музики та сприяє її усвідомленню як форми духовного самовираження.

Реалізація змісту наступного (четвертого) **методико-технологічного компонента** *структури музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає поєднання традиційних педагогічних засад із сучасними технологічними можливостями в процесі фортепіанної підготовки студентів, які реалізуються через взаємодію класичної школи з інноваційно методологічними підходами.* Фортепіанне мистецтво є однією з найважливіших галузей музичної культури, яка зазнала значної еволюції упродовж століть. Водночас методика навчання фортепіанному виконавству постійно адаптується до нових освітніх і технологічних викликів з урахуванням наслідування традиційних методичних принципів у сучасній практиці фортепіанного виконавства. Інтеграція різноманітних педагогічних, методичних і технологічних складових, наслідування традиційних методичних принципів виконавської підготовки із сучасними технологіями у єдину систему забезпечує комплексний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Такий підхід сприяє не лише формуванню ґрунтовних фахових знань і

інтерпретаційних навичок, а й розвитку музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Історично сформовані методичні основи навчання фортепіано базуються на таких вихідних положеннях. Перше положення-систематичності та послідовності (поступове ускладнення навчального матеріалу) «передбачає системність і логіку викладання навчального матеріалу, побудови міцного підґрунтя для оволодіння новими технічними навичками» (Євдоченко, 2023). Друге положення - художньо-естетичного виховання (формування музичного смаку та образного мислення). Сучасні глобалізаційні процеси, що є визначальною рисою сьогодення, разом із соціокультурними трансформаціями в Україні актуалізують необхідність перегляду базових підходів до художньо-естетичного виховання учнівської молоді. Стрімкий розвиток інформаційної культури сучасного суспільства, підсилений впливом мас-медійних джерел, істотно трансформує освітній простір, який традиційно залишається відкритим до змін соціокультурного характеру. Естетичні орієнтири молоді та їхнє ставлення до мистецтва значною мірою формуються під тиском зовнішнього середовища, серед якого домінують засоби масової інформації, зокрема телебачення та цифрові медіа. Саме ці чинники актуалізують необхідність зосередженої уваги на процесі формування естетичного смаку та світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва. Адже від їхнього особистісного ставлення до мистецтва, зазначає Отич О., «глибини естетичного досвіду та здатності емоційно й інтелектуально сприймати художні образи значною мірою залежить в майбутньому рівень естетичного виховання школярів». Важливо не лише забезпечити студентів фаховими знаннями, а й «розвинути в них уміння критично осмислювати мистецькі явища, формувати власну естетичну позицію та передавати її у педагогічній діяльності» (Отич, 2013). Третє положення, яке ми розглядаємо в контексті змісту четвертого (методико-технологічного) компонента структури музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає врахування індивідуальних особливостей

учня чи студента. Вчені зазначають, що однією з ключових умов ефективного засвоєння виконавських навичок є саме індивідуальний підхід до студента-музиканта. Цей підхід передбачає урахування психофізичних особливостей, рівень довузовської підготовки, ментальний досвід, музичні здібності студента. Сьогодні індивідуалізація навчального процесу має особливе значення у викладанні виконавсько-фахових дисциплін яка реалізується через: діагностику сильних і слабких сторін виконавця; адаптацію методичних засобів відповідно до психофізіологічних особливостей студента; добір репертуару відповідно до його художнього потенціалу.

Підхід ідіндивідуалізації базується на концепціях Гельвеція К., Дідро Д., Комбса А., Майєрса Д., Неллера Дж., Паттерсона К., Руссо Ж.-Ж., Фантіні М., Холта Дж. Філософи та педагоги усіх часів наголошували на «позиції "свободи навчання»»: виявлення в процесі навчання пізнавальних потреб та формування індивідуальності» (Кравець В., 1996), а також «на поєднанні інтелектуальної та емоційної складової музичного виховання» (Єремєєва В., 2015). Сучасний підхід до принципу індивідуалізації в процесі фортепіанного навчання реалізується у формах: «персоніфіковане планування занять», що передбачає «врахування ритму засвоєння матеріалу, графіку підготовки до виступів, психологічної готовності до складних творів» (Турчин, 2021). Наступне положення, що розглядається нами в контексті змісту четвертого (методико-технологічного) компонента структури музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва -диференційоване використання методів фортепіанного навчання. На думку Аніщенко Н. та Костюк О.. ефективність засвоєння музичного матеріалу залежить від «індивідуальних особливостей студента: для одних більш результативним є опора на слухове сприйняття, інші краще орієнтуються завдяки візуалізації нотного тексту чи використанню образно-асоціативного мислення» (Аніщенко, 2023; Костюк, 1986)

В рамках традиційних підходів в контексті методико-технологічного компонента дефініції дослідження треба нагадати про важливі принципи

розвитку технічної бази, тобто акцентування уваги на механіці гри, пальцевої техніки, артикуляції, а також принцип слухового контролю, який передбачає розвиток внутрішнього слуху та навичок самокорекції в процесі виконання музичного твору. Серед сучасних підходів щодо освітнього процесу майбутніх учителів музичного мистецтва слід зазначити: гнучке коригування репертуару, що передбачає добір творів не лише за складністю, а й за емоційною відповідністю, а також сприяє залученню студента до інтерпретаційної діяльності; формування рефлексивних навичок що спрямоване на обговорення власної гри, відеозаписи, самостійний аналіз причин утворення технічно-виконавських складностей. Індивідуальний підхід у фортепіанному навчанні - не лише педагогічний принцип, а необхідна умова розвитку сучасного музиканта. Він сприяє формуванню не лише технічно грамотного виконавця, а й емоційно зрілої, художньо мислячої особистості. В умовах нових викликів у мистецькій освіті, потреба в індивідуалізації процесу стає дедалі актуальнішою.

Говорячи про наслідування методичних, виконавських та педагогічних традицій слід наголосити на три види способу наслідування: «консервативне наслідування – без змін відтворюються класичні методики, переважно у академічних школах; модифіковане наслідування (адаптація традиційних принципів із урахуванням індивідуальних особливостей учнів та актуальних потреб); інтегративне наслідування (поєднання класичної методики з новими технологіями (візуалізація, цифрові інструменти, онлайн-курси))» (Гончаров, 2012). Завдяки розвитку цифрових технологій сучасний виконавський процес оновлюється новими підходами. Так, використання навчальних застосунків та платформ сприяє самостійній роботі студентів, аудіо- та відеоаналіз дозволяє фіксувати виконання, здійснювати самокорекцію, інтерактивні системи нотного запису допомагають візуалізувати музику. Отже, методико-технологічний компонент структури музично-виконавської компетентності передбачає поєднання традиційних методичних засад із сучасними технологічними можливостями, що відкриває нові горизонти в підготовці

майбутніх учителів музичного мистецтва та зумовлює інтеграцію класичної фортепіанної школи з інноваційними технологіями, їх переосмисленні та доповненні.

Особливе місце в її структурі музично-виконавської компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва посідає виконавсько-презентаційний компонент, який охоплює не лише технічну досконалість та жанрово-стилістичну переконливість, а й уміння артистично презентувати музичний твір учнівській аудиторії.

Сутність **виконавсько-презентаційного (п'ятого) компонента** *полягає в здатності студента-музиканта презентувати музичний твір слухацькій аудиторії з емоційною виразністю, сценічною переконливістю, а також успішно реалізовувати художньо-проектну діяльність*. Стратан-Артишкова Т. та Гайдай Л. характеризують виконавсько-презентаційну підготовку майбутнього музичного мистецтва як інтеграційне утворення. На думку вчених вона «визначає цілісність, унікальність і неповторність особистості», вона є «потужним джерелом формування світоглядних позицій та ціннісних орієнтацій .... культури художнього сприйняття, професійно значущих особистісних якостей, що виявляються у процесі власного творення й спрямовуються на педагогічну діяльність» ( Стратан-Артишкова, Гайдай, 2014) До комплексу структурного змісту відповідних навичок виконавсько-презентаційного компонента музично-виконавської компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва вчені включають такі складові:

- сценічна поведінка та невербальна комунікація (Ковалинська, 2014);
- артистизм та виразність виконання (Орлов, 2012);
- здатність адаптувати виконання в реальному часі( Максиаов, 2018)

На думку дослідників основні труднощі розвитку виконавсько-презентаційних умінь зумовлені тим, що вони «нерозривно пов'язані з конкретною особистістю, поза особистісним контекстом їх прояви можуть втратити свою чарівність та значущість» (Чжан Гуй, 2009). Разом з тим, оволодіти виконавсько-презентаційними вміннями можна «лише на

індивідуально-особистісному рівні, в особистісному контексті», вважає Чжан Гуй. Розвиток виконавсько-презентаційного компонента відбувається, зокрема, через участь у концертах, конкурсах і фестивалях, а також шляхом саморефлексії, зокрема — аналізу відеозаписів власних виступ (Софроній, 2024). Таким чином, виконавсько-презентаційний компонент є невід'ємною складовою структури музично-виконавської компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва, який включає технічну досконалість, уміння артистично презентувати музичний твір слухацькій аудиторії.

Таким чином, на завершенні роботи щодо виявлення структури музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва можна засвідчувати, що зазначене виступає як цілісна системна якість, що формується через інтеграцію усвідомлено-мотиваційного, інтелектуально-творчого, особистісно-стильового, методико-технологічного та виконавсько-презентаційного компонентів.

## **2.2. Методологічні підходи та педагогічні принципи формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва мистецтв на основі української фортепіанної школи**

Специфіка освітнього компонента українського фортепіанного мистецтва проявляється в підходах і принципах фортепіанного навчання, що були вироблені на основі тривалого професійного досвіду провідних українських майстрів виконавства й педагогіки. У попередньому розділі, спираючись на аналіз наукових досліджень Гуральник Н., було виокремлено ключові тенденції розвитку українського фортепіанного навчання, що сформувалися у педагогічній практиці провідних вітчизняних піаністів і педагогів (Барвінського В, Беклемішева Г., Луценко П., Михайлова К., Пухальського В.). Серед них визначено: «орієнтацію освітнього процесу на гуманістичні цінності; використання інтелектуально-аналітичного підходу до опрацювання складних технічних і художніх завдань музичного твору;

цілеспрямований розвиток індивідуальних здібностей і творчого потенціалу виконавця; опору на принцип наочності, що реалізується через виконавську демонстрацію педагогом різних інтерпретаційних рішень»; а також «поглиблене осмислення стилістичних особливостей українського фортепіанного репертуару з метою розкриття художнього задуму музичних творів». (Гуральник, 2011). У ході теоретичного обґрунтування методики формування музично-виконавської компетентності піаністів основу дослідження становили методичні положення, вироблені багаторічною науково-педагогічною практикою провідних українських дослідників у сфері фортепіанного виконавства та музичної освіти. Зазначений підхід орієнтується на комплексний розвиток особистості й реалізується з урахуванням національно-культурних засад. Традиційна методика, зазначає Падалка Г., ґрунтується на «принципах історизму, цілісності та системності, які передбачають розширене стильово-жанрове представлення навчального матеріалу, педагогічно виважений добір репертуару», «єдності художніх, піаністичних і педагогічних знань, які реалізуються в ході різних напрямків роботи», «розвитку вмінь вербальної характеристики музичних образів з відбором, в разі потреби, високохудожнього літературного матеріалу та образотворчих зразків», «оволодіння уміннями варіантної інтерпретації», «застосування прийому «художнього перебільшення» (Падалка, 2008). Сьогодні формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва є складним і багатоаспектним процесом, який потребує чіткого науково-теоретичного підґрунтя. Незважаючи на значний науково-теоретичний потенціал, в українській педагогічній думці ще не сформовано єдину узагальнену концепцію, яка б забезпечувала системне формування музично-виконавської компетентності в межах фортепіанної підготовки. Наразі відсутня цілісна методологічна основа, що об'єднувала б усі компоненти цього процесу в єдину навчальну систему. У зв'язку з цим виникає потреба в науковому обґрунтуванні та узагальненні підходів до формування музично-виконавської компетентності. Йдеться не лише про

технічне володіння інструментом, а й про здатність засобами музичного мистецтва ефективно взаємодіяти з аудиторією, передавати емоційний і змістовий зміст твору.

Отже, одним із першочергових завдань нашого дослідження є визначення та впровадження основних підходів та відповідних принципів методологічно-педагогічного та загально-мистецького спрямування. Також ми вважаємо за необхідне визначити підходи наскрізного характеру, які б стали фундаментом у процесі формування зазначеної компетентності у майбутніх вчителів-музикантів. Серед підходів наскрізного, загально-мистецького спрямування характеру ми виділяємо: компетентісний, музикознавчий та культурологічний підходи.

Сьогодні **компетентісний підхід** розглядається як основа підготовки фахівця, який здатний діяти у нестандартних ситуаціях, приймати рішення, працювати в команді, критично мислити та самостійно вчитися протягом життя. У процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва спостерігається проблема «надмірної вузькоспеціалізованості навчання» в рамках виконавських дисциплін (Мосенко, 2014). Не надається належного значення практичній підготовці до педагогічної діяльності, що, у свою чергу, ускладнює для молодих викладачів інтеграцію здобутих знань і навичок у реальні професійні ситуації. Не зважаючи на важливість напрацьованого досвіду у формуванні виконавських компетенцій майбутнього вчителя музики, стан підготовки студентів у класі основного інструменту, на думку педагогів-вчених (Щербак, 2023; Мосенко, 2014) часто не відповідає очікуванням і може оцінюватися як незадовільний з низки причин. Мосенко Н. вказує на такі причини. По-перше, студент, який оволодіває музично-виконавськими вміннями, «у повсякденній практиці опанує обмеженим репертуаром», що гальмує його професійне зростання та розвиток художньо-виконавського мислення. По-друге, заняття в класі основного інструменту часто зводяться до «відпрацювання вузьконаправлених технічних умінь, що перетворює навчальний процес на механічне тренування». У таких умовах

студент зазвичай не вміє застосовувати набуті знання за межами конкретних творів, які розучував з викладачем. Це створює значні труднощі при адаптації в нових виконавських ситуаціях. По-третє, накопичення знань у сфері культурології, теорії музики та спеціальних дисциплін у студентів відбувається повільно та неефективно. По-четверте, процес викладання предмету «основний інструмент» часто має авторитарний характер: викладач формує у студента установку на точне наслідування заданої інтерпретації, що обмежує його самостійність, ініціативність і здатність до творчості. Як наслідок, майбутній вчитель-музикант позбавляється свободи експериментувати, пробувати нове, шукати власні шляхи вирішення творчих завдань. Також наголошує вчена, більшість викладачів не приділяють належної уваги «формуванню в студента навичок самостійного навчання», студенти без постійної зовнішньої підтримки не справляються з завданнями, «поступово втрачають опору на особисту мотивацію та внутрішні ресурси» (Мосенко, 2014). Використання компетентнісного підходу в процесі формування виконавської компетентності дозволяє подолати низку недоліків, притаманних традиційним методам навчання. У його межах змінюється ставлення здобувача освіти до навчальної діяльності, з'являється мотивація до глибокої та оригінальної інтерпретаційно-виконавської діяльності, формується здатність ефективно вирішувати художньо-технічні завдання.

Головною рисою компетентності є те, що вона формується не стільки за рахунок зовнішнього впливу, скільки через внутрішню самореалізацію особистості — шляхом «самостійного осмислення діяльності та постійного творчого удосконалення» (Мосенко, 2014). Це передбачає створення для студентів освітнього середовища, яке мотивуватиме до творчості, самостійного пошуку знань та розвитку виконавських умінь в процесі опанування та виконання музичних творів. Компетентнісний підхід у діяльності сучасного вчителя реалізується в багатьох напрямках. Він може проявлятися у здатності до творчого мислення, впровадження нових художньо-інтерпретаційних рішень, створенні інноваційних форм і прийомів

навчання, ефективному використанні вже наявного досвіду в оновлених умовах, умінні раціонально удосконалювати звичні практики відповідно до актуальних творчих завдань. Основні принципи компетентнісного підходу включають: орієнтацію на результат, інтеграцію знань, умінь і цінностей, активну роль здобувача освіти, методичну адаптивність.

**Принцип орієнтації на результат** передбачає чітке визначення освітніх результатів, сформованість вмінь діяти у певних ситуаціях. Це означає, що навчання спрямоване на досягнення конкретних компетентностей, що можуть бути виміряні й оцінені. Марія Ткач підкреслює, що «сучасний етап суспільного розвитку потребує радикального оновлення змісту вищої мистецької освіти», в якій «аксіологічні пріоритети мають стати визначальними у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва». Вчена вказує, що «орієнтація навчання на результат» особливо «загострюється у зв'язку з інтеграційними прагненнями» України щодо «приєднання до Єдиного європейського освітнього простору, в якому особистість формується як суб'єкт культури, розвивається її духовно-ціннісна сфера тощо» (Ткач, 2023).

Сутність **принципу інтеграція знань, умінь і цінностей** спрямована на формування здатності комплексно вирішувати професійні завдання. На відміну від традиційного підходу, де знання подаються ізольовано, компетентнісний підхід інтегрує різні компоненти освіти: теоретичні знання, практичні навички, емоційно-ціннісні орієнтири. На думку Н. Костюка, «інтеграція – це процес взаємодії елементів із заданими властивостями, що супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між цими елементами на основі достатньої підстави», в результаті якої «формується інтегрований об'єкт (цілісна система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів» (Костюк, 1998). Інтеграція знань, умінь, на думку представників НУШ – це «процес взаємодії, об'єднання, взаємовпливу, взаємопроникнення, взаємозближення, відновлення єдності... двох або

більше систем», результатом якого є «утворення нової цілісної системи, яка набуває нових властивостей та взаємозв'язків між оновленими елементами системи» (<https://nus.org.ua/2017/08/15/>). Такий підхід, в свою чергу, «забезпечує формування у вихованців ключових компетентностей та наскрізних умінь в межах кожної освітньої галузі» (<https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/>). Рижкова О. вказує, що сьогодняшня освітня система все більше орієнтується на диференційований підхід до навчального процесу, в якому кожна навчальна дисципліна опановується окремо, часто без зв'язку з реальними життєвими ситуаціями. У зв'язку з цим, підкреслює вчена, у сучасній освіті зростає значення міжпредметної взаємодії: «активно впроваджуються інтегровані заняття та проекти, що поєднують знання з різних галузей. Принцип інтеграції знань, сприяє формуванню нової якості знань, а саме: цілісного уявлення, що виникає завдяки глибокому поєднанню і взаємодії між окремими дисциплінами» (Рижкова, 2017). Таким чином, в контексті формування музично-виконавської компетентності, принцип інтеграції знань, умінь і цінностей допомагає не лише краще зрозуміти особливості виконання конкретного музичного твору, а й сприяє баченню цілісної картини художнього матеріалу: епоху, особливості композиторського письма, жанр.

***Принцип практичної спрямованості*** освіти сьогодні відіграє ключову роль у формуванні професійних компетентностей студентів, зокрема виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. У даний час основним завданням освітньої сфери України і Китаю є всебічне становлення особистості, створення умов для її самовизначення та реалізації власного потенціалу. Формування компетентностей передбачає обов'язкове залучення здобувачів освіти до реального або змодельованої практичної роботи (проектна діяльність, кейс-методи, практична діяльність в межах ОК, що допомагає переносити набуті знання в реальні ситуації практичної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Одним із важливих елементів, що сприяє розвитку навичок практичного застосування отриманих

знань, вважає Чебукіна В., є «виробнича практика безпосередньо на робочому місці» (Чебукіна, 2013). Василина М. і Майборода В. наголошують, що організація навчального процесу з орієнтацією на професійну діяльність є складною системою, яка охоплює мету, зміст і методи викладання. На думку дослідників вона спрямована на активізацію пізнавального інтересу студентів, особливо у контексті майбутньої діяльності вчителя музичного мистецтва. Ігнорування важливості проходження практики ще під час навчання часто призводить до труднощів із адаптацією в реальному робочому середовищі. Це, своєю чергою, може негативно впливати на якість виконання професійних обов'язків і зменшувати шанси на успішне працевлаштування після завершення навчання (Василина, 2010; Майборода, 2012).

У процесі глибокого осмислення творів музичного мистецтва особливе значення набуває **музикознавчий підхід**. Він виступає своєрідним інтелектуальним інструментом, який відкриває можливості для системного аналізу музичних феноменів. Завдяки йому дослідник, виконавець або слухач може не лише відчутти емоційний вплив музики, а й проникнути в її внутрішню суть — зрозуміти логіку побудови музичних форм, закономірності гармонії, стилістичні особливості того чи іншого жанру. Музикознавство, як багатогранна наукова галузь, охоплює не лише технічний аналіз композицій, а й розкриває взаємозв'язки між музикою та історичними обставинами її створення, соціокультурним середовищем, філософськими уявленнями епохи. Такий підхід, на думку Корякіна О., «дозволяє виявити глибинні смисли, закладені композитором, і простежити динаміку розвитку твору, його форму, структуру, а також його особливості функціонування у контексті тенденцій культурного розвитку» (Корякін. 2021).

Музикознавчий підхід полягає в систематичному дослідженні музики як явища культури. Москаленко В. представляє в різні напрямки, що вміщує в себе музикознавчий підхід:

- історичний (спрямований на аналіз розвитку музики в контексті історичних епох, визначає вплив соціальних, політичних та культурних факторів на музичні стилі та школи);
- теоретичний (вивчає структуру музики: гармонію, поліфонію, ритм, форму, технічні особливості композицій);
- етномузикологічний (досліджує музичні традиції народів світу, вивчає взаємозв'язок музики з обрядами та побутом);
- психоаналітичний (виявляє музичний вплив на емоційний та психологічний стан слухача);
- міждисциплінарний аналіз спрямований на поєднання методів та підходів з різних гуманітарних та природничих наук, відкриває нові горизонти у розумінні музики, яка стає формою комунікації, інформацією про епоху; сприяє розумінню «музики як культурного коду, що вміщує особливості епохи, властивості менталітету суспільства, а також ознаки індивідуальності композиторського стилю чи виконавської інтерпретації художнього змісту твору» (Москаленко, 2013). Музикознавчий підхід відіграє ключову роль у вивченні музичного мистецтва. Завдяки йому музика постає не просто як набір звуків, а як складне багаторівневе явище, що відображає духовний досвід людства. Таким чином, музикознавство є мостом між звуком і смислом, між мистецтвом і наукою.

Таким чином, музикознавчий підхід відіграє фундаментальну роль у процесі вивчення, аналізу та осмислення музичного мистецтва. Його значення на думку Дідич Г. полягає у розкритті «контекстуальної глибини музичних творів». Завдяки цьому підходу музика сприймається сухачем або інтерпретується виконавцем як складне, «багатогранне й багаторівневе культурне явище, яке вбирає в себе емоційний, інтелектуальний і духовний досвід людства, кодує його у звукових формах» (Дідич, 2017). Через призму музикознавства музика розглядається як «форма мови, що здатна передавати зміст, комунікувати на рівні емоцій, традицій, а самі музичні твори перетворюються на носії ідей, цінностей, знань, особистісних переживань».

Таким чином, музикознавство виступає, за визначенням Степурко В., своєрідним «мостом між звуком і значенням, між інтуїтивним сприйняттям і науковим пізнанням» (Степурко, 2020). Воно об'єднує в собі «риси мистецтва й науки, забезпечуючи синтез емоційного та раціонального, особистого й універсального» (Степурко, 2020).

До принципів музикознавчого підходу ми віднесли: **принцип поліваріантності** при створенні художнього задуму, який передбачає пошук різних варіантів інтерпретації музичного твору (Стріхар, 2013); **принцип синергетичного впливу різних видів мистецтва** спрямовано на осмислення та формування емоційного ставлення студента в процесі опанування музичного матеріалу, що дозволяє створити повну картину музичного феномену на основі залучення знань із суміжних видів мистецтв (Стріхар, 2013); **принцип інтеріоризації уявлень** відіграє важливу роль у музикознавчому аналізі, особливо в межах естетичної, психологічної та філософської інтерпретації музичного мистецтва. Цей принцип ґрунтується на ідеї про внутрішнє «присвоєння» музичних образів, які ззовні подаються слухачеві, в процесі сприйняття набувають індивідуалізованого, суб'єктивного характеру (Стріхар, 2013); **принцип навчання в зоні найближчого розвитку** передбачає організацію навчального процесу таким чином, щоб студент зміг розв'язувати завдання, що дещо перевищують його поточний рівень розвитку, але доступні за підтримки викладача. Таким чином стимулюється інтелектуальний розвиток студента та здійснюється поступовий перехід від спільної до самостійної діяльності. Цей принцип передбачає діалогічний, суб'єкт-суб'єктний характер відносин де викладач і студент займають позиції рівноправних суб'єктів процесу навчання. Невід'ємною частиною розвиваючого навчання є принцип **рефлексії**. Студенти мають можливість, як аналізувати власну виконавську діяльність, так і усвідомлювати причини або надалого виконання, або перспектив розвитку. Мета навчального процесу з урахуванням **принципу навчання як засобу розвитку мислення** полягає не лише в передачі готових знань, а в розвитку мисленневих операцій - аналізу,

синтезу, порівняння, узагальнення, завдяки чому студенти набувають умінь працювати з музичним текстом, аргументовано висловлювати власні судження.

Музично-виконавська компетентність неможлива без глибокого розуміння культурного контексту твору. **Культурологічний підхід** сприяє усвідомленню музики як частини національної, історичної та світової культури. В межах теми нашого дисертаційного дослідження ми звертаємо увагу на той факт, що культурологічний підхід сприятиме формуванню умінь студентів щодо трактування музичного твору не як ізольованої форми, а як культурно й духовно насиченого явища. В українському педагогічному словнику поняттям «культура» визначається через дефініція базових категорій педагогіки («виховання», «освіта», «розвиток»), що є «сукупністю практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства», які «відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності» (Гончаренко, 1997). Тютюнник, М. робить висновок про те, що «культурологічний підхід взаємопов'язаний і зумовлює використання діяльнісного, компетентнісного, особистісного, діалогічного, середовищного підходів», котрі у сукупності «забезпечують сприятливі умови для формування художньо-комунікативної готовності майбутнього викладача музичного мистецтва.» (Тютюнник, 2023). На думку Сисоєвої С., центральним поняттям культури виступає термін «канон». Вона вважає, що основою як самої культури, так і знання про неї є традиція, яку вона пояснює як «усталені елементи людського досвіду», які знаходять своє яскраве вираження в каноні. Канон, відповідно, вважає вчена, варто сприймати як «концентрат традиції», «мистецьке втілення істини буття» (Сисоєвої, 2021). Машкіна С., Усатенко Т., Хомич Л., Шахрай Т. досліджуючи поняття «культура», зазначають, що «пам'ять протистоїть всепоглинаючій силі часу і накопичує те, що називається культурою» (Машкіна, Усатенко, Хомич, Шахрай, 2016). За переконанням Овчаренко Н. ключовим компонентом у розумінні терміна «культура» виступає людська діяльність.

Учений трактує культуру як осмислений підсумок практики людства — набутого досвіду або традицій, що виявляються у створенні цінностей, призначених як для сучасного, так і для прийдешнього поколінь (Овчаренко 2013). Культурологічний підхід у формуванні музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема в контексті розвитку української фортепіанної школи, передбачає інтеграцію низки *принципів*, що забезпечують цілісне засвоєння культурного й музичного досвіду. Серед них виділяють *принцип культурної зумовленості освіти*, який передбачає усвідомлення музики як феномена культури з урахуванням історичних, національних і соціокультурних контекстів; *принцип діалогу культур*, що спрямований на розкриття взаємодії національних і світових музичних традицій та формування відкритості до різних стилів і художніх систем; *принцип ціннісної орієнтації*, що забезпечує формування системи художньо-естетичних цінностей та здатності до аксіологічної оцінки музичних явищ; *принцип історизму*, що орієнтує студентів на вивчення музичних явищ у динаміці їх розвитку та осмислення стилів, жанрів і форм у контексті культурної епохи; *принцип особистісно-культурної ідентифікації*, спрямований на усвідомлення студентами власної культурної приналежності та формування національної самосвідомості. Слід зазначити що на цей принцип вказували ще провідні українські майстри виконавства й педагогіки (Барвінського В., Беклемішева Г., Луценка П., Михайлової К., Пухальського В.) та формулювали його як *принцип «національної основи навчання»*. Підкреслюючи вагомість цього принципу Падалка Н. вказує: «...національна культура – основне джерело становлення вчителя-виконавця. Прагнення охопити напрямки всесвітньої мистецької цивілізації без міцної опори на національну художню основу містить в собі небезпеку поверховості у сприйманні і творенні художніх образів, мозаїчності, відсутності широти погляду на життя, збідненості засобів художньої виразності» (Падалка, 2008).

**Мотиваційно-ціннісний підхід** в процесі формування виконавської компетентності у майбутніх учителів музичного мистецтва акцентує увагу на

внутрішніх переконаннях і особистісних установках студента, які визначають його ставлення до майбутньої професійної діяльності. Цей підхід вимагає формування усвідомленого прагнення до самовдосконалення не лише як необхідності, а як вияву життєвої цінності та професійної місії. Майбутній вчитель музики, який орієнтований на глибоке розуміння значущості своєї виконавської діяльності, починає усвідомлювати важливість вдосконалення музично-виконавських умінь як внутрішню потребу, а не лише як зовнішню вимогу освітнього процесу. Це прагнення базується на особистісному переконанні щодо необхідності опанувати уміннями якісної художньої комунікації, формування в учнів естетично-слухацького досвіду через живе втілення музичних творів, донесення художнього змісту твору через особистісну його інтерпретацію. В такому разі майбутній вчитель усвідомлює, що його музично-виконавський потенціал є вагомим складовим педагогічного авторитету та впливу. Сабадош, Ю. виділяє дві великі групи мотивів, що обумовлюють пізнавальну діяльність: це - мотиви досягнення та пізнавальні мотиви. Пізнавальна діяльність, що зумовлена мотивами першої групи, є засобом досягнення мети, яка лежить поза самою пізнавальною діяльністю (соціальні мотиви, зовнішні мотиви). Пізнавальна діяльність, що зумовлена мотивами другої групи - є метою. На думку Сабадоша Ю., існують дві основні категорії мотивів, що визначають активність особистості в процесі пізнання. Перша група охоплює мотиви досягнення, які спонукають до навчальної діяльності як до інструмента реалізації зовнішньої мети (наприклад, схвалення викладача, висока оцінка на екзамені, успішний виступ в конкурсі). У такому випадку сама пізнавальна активність виконує допоміжну роль і має значення інструментарію або технології діяльності. Друга ж група включає мотиви, безпосередньо пов'язані з пізнавальним інтересом, в цьому разі процес засвоєння нових знань виступає як самоцінність, тобто як мета сама по собі (Сабадош, 2020). Можливо прослідкувати тісний зв'язок між цінностями та мотиваціями особистості. Таким чином, стержнем цього підходу являється система цінностей, що стимулює інтерес студента до творчої самореалізації,

відповідальність за художньо-емоційний вплив музики, а також усвідомлення власного внеску в естетичне виховання молодого покоління. На думку Войтович І. суттєвим є «узгодження та координація між професійною діяльністю та особистісною пріоритетною установкою, що й забезпечує стійку мотивацію до професійного розвитку» (Войтович, 2014). Виходячи з цього можна зробити висновок, що мотиваційно-ціннісний підхід сприяє не лише підвищенню рівня виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, а й розкриттю їх творчого потенціалу, усталення як духовно зрілої та професійно цілісної особистості. Мотиваційно-ціннісний підхід базується на активізації внутрішніх ресурсів особистості та формуванні стійких художньо-освітніх орієнтирів. Цей підхід спрямований на «розвиток у здобувачів освіти позитивного ставлення до навчального процесу, усвідомлення значущості знань і прагнення до самореалізації» (Стецишина, 2010). Реалізація мотиваційно-ціннісного підходу в процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до виконавської діяльності здійснюється через впровадження відповідних педагогічних принципів. Їх послідовне дотримання сприяє ефективному розв'язанню завдань, пов'язаних із гармонійним художньо-виконавським становленням особистості студента. Серед принципів мотиваційно-ціннісного підходу ми виділяємо такі.

*Принцип особистісна значущість навчального матеріалу* сприяє стійкій мотивації до оволодіння базовими знаннями з фортепіанного виконавства, формуванні чітких намірів щодо їх практичного застосування, сталісті інтересу до розвитку виконавських навичок, а також розуміння навчально-виконавської практики як значущої особистісної цінності для здобувача освіти. Саме психологічна налаштованість на значущість освітньої діяльності, що формується під час фахової фортепіанної підготовки погстачає стимулювання творчої самореалізації студентів в процесі музично-виконавській діяльності, а також забезпечує майбутнім педагогам-музикантам як «цільову спрямованість, так і змістове наповнення їх навчальної діяльності» (Цюй Ге, 2022). Студент краще засвоює інформацію, яка відповідає його

інтересам, потребам і виконавському досвіду. Отже, процес навчання має будуватися на основі високохудожніх, естетично цінних зразків музичної культури, які здатні викликати глибоку емоційну відгук у студентів. Саме такі твори активізують внутрішню мотивацію до пізнання, сприяють формуванню емоційно-чуттєвого ставлення до мистецтва, а також стимулюють творчу активність і особистісне занурення в зміст виконавської діяльності.

Важливу роль у формуванні професійних орієнтирів майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті впровадження *принципу особистісна значущість навчального матеріал* відіграє орієнтація в освітньому процесі на видатних виконавців-інструменталістів, авторитетних музичних педагогів і талановитих керівників музичних колективів. Залучення студентів до вивчення творчої спадщини й педагогічного досвіду визнаних майстрів сприяє не лише розвитку технічних та інтерпретаційних умінь, а й формуванню високих художньо-естетичних ідеалів, професійної самосвідомості та прагнення до самовдосконалення. Здійснення успішної концертно-виконавської діяльності (презентація музичних творів) відкриває широкі «простори для творчого самовираження. Вони дають змогу не лише передавати знання чи демонструвати виконавську майстерність, а й втілювати власні ідеї, емоції та індивідуальний стиль». Така діяльність «сприяє глибшому розкриттю особистості, розвитку креативного мислення, а також формуванню унікального виконавського стилю» (Малахова, 2021). *Принцип усвідомленого визначення цілей* ґрунтується на переконанні, що ефективне навчання можливе лише за умови, якщо студент чітко розуміє мету своєї діяльності. Усвідомлення цілей, вважають Березюк О., Власенко О., «дозволяє спрямовувати зусилля в потрібному напрямку, формує внутрішню мотивацію та підвищує відповідальність за результати» (Березюк, Власенко, 2017). Важливо, щоб кожне завдання, кожен етап роботи над музичним твором сприймався не як рутинне виконання обов'язків, а як можливість для особистісного росту, самореалізації та набуття особистісного досвіду для майбутньої професійної діяльності. Таким чином, за умови, що студент

усвідомлює реальну користь того, що він вивчає, освітній процес набуває для нього глибшого сенсу і стимулює прагнення до подальшого самовдосконалення. **Принцип індивідуалізації** мотивації враховує унікальність особистості кожного студента -рівень мотивації, система цінностей, тип темпераменту та освітні потреби, виконавський досвід. Успішність та ефективність реалізації освітнього процесу передбачає урахування вказаних вище індивідуальних відмінностей. З цією метою доцільно застосовувати різнорівневі по складності завдання, неоднорідний репертуар, варіативні методи навчання та гнучкі підходи до інтерпретації, які дають змогу кожному студентові працювати у комфортному саме йому темпі та розвиватися відповідно до своїх можливостей. Створення позитивного психологічного клімату (**принцип позитивного ставлення до навчання**), заснованого на довірі, взаємній повазі та підтримці, творчості відіграє ключову роль у формуванні внутрішньої мотивації до навчання. Бутиріна М., Борщевецька Н., Трунова Н зазначають, що у такому середовищі «студенти почуваються відкритими до взаємодії та готовими брати активну участь в художньо-освітньому процесі». Надзвичайно важливо, щоб студенти сприймали навчання не як «нав'язану вимогу чи щоденну рутину, а як цінну можливість для власного зростання, розкриття потенціалу та глибшого розуміння себе і навколишнього світ» (Бутиріна, Борщевецька, Трунова, 2021). В якості ключових ознак **принципу методичної адаптивності** вчені виокремлюють орієнтацію на особисті потреби та рівень підготовки кожного студента або учня; здатність миттєво змінювати формат або методику залежно від обставин ; готовність аналізувати власні дії та їхній вплив на результат навчання; активну взаємодія зі студентами, створення сприятливого творчого клімату під час індивідуальних занять. Любченко Н., Єжова О. зазначають, що підвищення рівня методичної адаптивності дає змогу «забезпечити ефективніше навчання, уникнути шаблонності у викладанні та підтримувати високий рівень мотивації студентів» (Любченко, Єжова, 2009). Слід підкреслити, що принцип методичної адаптивності є особливо актуальним,

наприклад, в умовах дистанційного або змішаного навчання в Україні, коли «стандартні моделі перестають бути дієвими і викладач повинен не тільки реагувати на зміни, а й сам бути ініціатором позитивних перетворень» (Любченко, Єжова, 2009).

**Особистісно-діяльнісний підхід**, на думку вчених, визначається, як «цілеспрямований, планомірний, спеціально організований педагогічний прогрес», спрямований на розвиток студента, який має «особливі освітні потреби, скерований на його становлення як особистості з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів, здібностей» вихованця» (Губар, 2024). Особистісно – діяльнісне навчання, вважає Губар О., «це навчання, центром якого є особистість .....ї самобутність, самостійність» (Губар, 2024) Савченко О. робить наголос на тому, що у данному підході важлива роль відводиться педагогу, «якому необхідно відійти від навчально-дисциплінарної моделі і переорієнтувати педагогічний процес на ...особистість» (Савченко, 2012). Бех І. вказує, що «орієнтація на особистість вимагає досконалого знання вчителем особистості кожного учня» (Бех, 2003).

Розглянемо кожен із складових особистісно-діялісного підходу. Перша складова словосполучення спирається на особистісний підхід в процесі навчання. Чепель В. вважає, що особистісний підхід у сфері освіти дає відповідь на запитання -що саме необхідно розвивати в учневі або студенті, а діяльнісний відповідає на запитання -як саме слід розвивати учня або студента. Таким чином, мова йдеться про стратегію і тактику вчителя та педагога в процесі навчання. Слід звертає увагу на те, що сутність стратегічної складової становить не формування у всіх однакового набору якостей, а підтримка індивідуальних здібностей, інтересів кожного студента. Водночас варто враховувати, що освітній процес має поєднувати індивідуальний підхід із потребами суспільства щодо підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва. Таким чином, головня ідея особистісно-діялісного підходу - сприяти розвитку унікальності особистості, водночас враховуючи соціальні виклики та очікування. Згідно з цим підходом, реалізація освітньої моделі

можлива через формування індивідуального стилю діяльності, який базується на особистісних характеристиках студента-музиканта. Українські вчені (Ніколаєнко С., Дубасенюк О. Чепель В., Яценко С.) представляють сутність цього підходу та виділяють три його складові: розуміння, прийняття, визнання. *Першим етапом* реалізації особистісно-діяльнісного підходу, на думку Чепель В., є розуміння, яке стосується глибокого усвідомлення внутрішнього світу вихованця. Особливу увагу слід приділити рівню його сугестивності-здатності піддаватися впливам. На цьому етапі педагог має розпізнавати темперамент, здібності, інтереси студента, а також наскільки легко він піддається зовнішнім впливам. Другий етап реалізації особистісно-діяльнісного підходу - прийняття, що передбачає цілковито позитивне ставлення до особистості студента незалежно від її здібностей, досвіду, особливостей характеру. На цьому етапі важливо не лише підтримувати студента, а й формувати в нього впевненість у тому, що він унікальна особистість, заслуговує уваги та має свій власний вектор розвитку. Відчуття безумовного прийняття дає студентові мотивацію для особистісного росту та подолання власних недоліків. Третій етап реалізації особистісно-діяльнісного підходу - визнання, тобто надання студентові можливості усвідомити й прийняти власну унікальність. Вихованцю потрібно дати відчуття право бути собою, надати можливість виражати свою думку в процесі творчої інтерпретації музичного тексту. Особистісні художньо-виконавські погляди студента слід прийняти без осуду та з довіри до її здатності до саморозвитку. При цьому важливо не нав'язувати своє бачення, а підтримувати самостійність суджень студента (Дубасенюк, 2012; Ніколаєнко, 2021; Яценко, 2015). Як вже зазначалося, діяльнісна складова (друга складова особистісно-діяльнісного підходу) дає відповідь на запитання- яким чином слід здійснювати розвиток учня або студента. В контексті нашої роботи сутність цього підходу полягає в розумінні того, що здібності особистості найповніше розкриваються під час практичної, цілеспрямованої діяльності. Значущим для формування особистості є комплекс або окремі види інструментально-виконавської діяльності, які

спрямовані на подання тих чи інших художньо-технічних складнощів та разом з тим відповідає можливостям, зацікавленню і природним здібностям студента. Саме така активність створює сприятливі умови для глибокого та гармонійного особистісного розвитку. Отже, оперуючи поняттям особистісно-діяльнісний підхід ми маємо на увазі комплекс форм, методів, прийомів, засобів музично-інтерпретаційної роботи зі студентами, які сприяють формуванню особистості.

Серед ключових принципів особистісно-діяльнісного підходу можна виокремити такі, що спрямовані на розвиток унікальності кожної особистості (принцип самоактуалізації, індивідуальності, принцип вибору, принцип творчості і успіху). Взагалі усі виокремлені принципи передбачають визнання майбутнього вчителя музичного мистецтва суб'єктом освітнього процесу, де його особистісні потреби, інтереси та творчі здібності враховуються та підтримуються викладачем на кожному етапі музичного навчання. Рудкевич Н. розкриваючи особливості реалізації *принципу самоактуалізації* вказує на необхідність вчителю пам'ятати, що у кожного суб'єкта навчання «існує потреба в актуалізації своїх інтелектуальних, мистецьких ...здібностей. Важливо спонукати і підтримати прагнення вихованців до прояву і розвитку своїх природних і соціально-придбаних можливостей» (Рудкевич, 2021). Сидорчук М. в своїх дослідженнях наводить думку В. Русової про те, що під час формування здатності до самоактуалізації важливо враховувати та дотримуватись основних складових цього процесу в педагогічній діяльності:

- «усвідомлення самоактуалізації мотиваційно-сміслової сфери особистості»;
- «вивчення й оцінки структури особистісного потенціалу» (Русова, 2006; Сидорчук, 2015);
- «дотримання планомірного цілепокладання» (Русова, 2006; Сидорчук, 2015);
- «операціоналізація процесу самоактуалізації і втілення особистісного потенціалу в результати діяльності» (Русова, 2006; Сидорчук, 2015);
- суспільне емоційно-почуттєве утвердження процесу і результату самоактуалізації» (Русова, 2006; Сидорчук, 2015) .

Серед принципів особистісно-орієнтованою підходу Рудкевич Н. виділяє **принцип індивідуальності**: «слід намагатися не тільки враховувати індивідуальні особливості ..., але і всіляко сприяти її подальшому розвитку» (Рудкевич, 2021). Індивідуалізація навчання у музичній педагогіці, на думку Стріхар, набуває особливої важливості через специфіку самого мистецтва: «його різноманітність, складну багатогранність і велику кількість особистісних характеристик, які неможливо звести до єдиних стандартів. Це також зумовлено унікальними рисами мислення, моторики виконавця, а також індивідуальними особливостями його темпераменту та характеру» (Стріхар, 2013). Згідно з **принципом поліваріантності**, у межах особистісно-орієнтованої освітньої парадигми педагогічно обґрунтованим є створення таких умов, за яких студент постійно здійснює усвідомлений вибір. Йому мають надаватися реальні можливості самостійно визначати цілі, зміст, форми та методи організації як власної освітньої діяльності. О. Стіхар вказує, що «поліваріантність при створенні художнього задуму передбачає пошук різних варіантів інтерпретації музики ініціює фантазію, уяву» студента» (Стріхар, 2013). З позиції педагогіки, **принцип творчості і успіху** є прикладом особистісно-орієнтованого підходу і розглядається як цілеспрямовано організований комплекс умов, що забезпечують можливість досягнення значущих результатів у діяльності як окремого здобувача освіти, так і колективу загалом (Грибснко, 2006). Ситуація успіху має індивідуальний характер, адже педагог свідомо акцентує увагу на позитивних аспектах діяльності окремого студента, тимчасово ігноруючи певні його недоліки. У подальшому викладач поступово має вводити зворотний зв'язок, вказувати на помилки та залучати студента до їх самостійної корекції. Публічно-творча діяльність дозволяє визначати і розвивати індивідуальні особливості студента. Завдяки творчості, студент виявляє свій потенціал, дізнається про сильні сторони своєї особистості, публічно-виконавські здібності, музично-виконавську витримку.

До підходів методологічно-педагогічного та загально-мистецького спрямування ми віднесли: гуманістичний, мотиваційно-ціннісний, особистісно-діяльнісний, та системний підходи. Вагоме місце мотивації в структурі особистості підтверджено як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями, серед яких Акімова О., Войтович І., Маслоу А., Нечипоренко М., Патрикеева О., та інші. Малишевська В. наголошує, що саме мотивація виступає основною рушійною силою людської діяльності. У науковій літературі, вказує Акімова О., спостерігається різноманіття трактувань поняття «мотив»: одні автори ототожнюють його з об'єктом, що задовольняє певну потребу, інші ж вважають його внутрішнім стимулом до дії. Найпоширенішою є позиція, згідно з якою мотив слід розглядати як «усвідомлену потребу, що спонукає до активності» (Малишевська, 2011).

У сучасній педагогічній науці та практиці дедалі більшої актуальності набуває **гуманістичний підхід** як основа формування особистісно орієнтованої системи освіти. Особливо це стосується підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, оскільки саме в цій сфері поєднуються інтелектуальні, емоційні та духовні складники особистості, які відіграють ключову роль у педагогічній діяльності. У філософському енциклопедичному словнику гуманізм визначається як філософія, що «ставить у пріоритет розвиток людського потенціалу, вважає добробут особистості критерієм оцінки соціальних інститутів, а взаємини між людьми, націями та державами — має будуватися на принципах поваги й людяності» (Абрис, 2002). Вітчизняний дослідник Г. Балл обґрунтовує гуманістичний підхід як систему базових принципів, що визначають сучасну освітню парадигму. До ключових із них він відносить **принцип гармонійного розвитку позитивних потенційних можливостей особистості**, який реалізуються через активну суб'єктну діяльність та конструктивну діалогічну взаємодію учасників освітнього процесу. Особливого значення науковець надає **принципу діалогу**, розглядаючи його як провідний механізм гуманістичної взаємодії та

визначальний напрям розвитку сучасного гуманізму. Центральним елементом освітнього процесу, за Г. Баллом, є «міжособистісні відносини між педагогом і здобувачем освіти, які мають ґрунтуватися не лише на гуманному ставленні, а й на глибокій повазі до індивідуальності студента, його потреб, ціннісних орієнтацій та власної думки». (Балл 2008). Така позиція педагога сприяє становленню гармонійно розвиненої особистості.

Таким чином, гуманістичний підхід ґрунтується на визнанні унікальності кожної особистості, її внутрішнього потенціалу, прагнення до самореалізації та творчості. У контексті професійного становлення вчителя музичного мистецтва такий підхід є не лише методологічною основою освітнього процесу, а й чинником формування сталої, внутрішньо вмотивованої позиції майбутнього педагога. В рамках нашого дослідження слід звернути увагу на наступне. Якщо мотивація майбутніх учителів музичного мистецтва є складним, багаторівневим процесом, що включає як зовнішні чинники (соціальні очікування, професійні вимоги), так і внутрішні (цінності, інтерес до музики), то саме гуманістичний підхід передбачає, що внутрішня мотивація має переважати, адже саме вона є стійким джерелом активності та професійного зростання.

Основоположним у гуманістичному підході є **принцип людиноцентризму**, відповідно до якого здобувач освіти виступає активним суб'єктом освітньої взаємодії, а його розвиток визнається головною метою освітньої діяльності. Важливе значення має **принцип унікальності та індивідуальності**, що передбачає врахування особистісного досвіду, здібностей, потреб і темпів розвитку кожного здобувача освіти та зумовлює необхідність індивідуалізації й диференціації навчального процесу. Реалізація гуманістичного підходу неможлива без **принципу суб'єкт-суб'єктної взаємодії**, який ґрунтується на діалозі, партнерстві та співпраці між педагогом і здобувачем освіти, що сприяє формуванню атмосфери довіри та взаємоповаги. У межах гуманістичного підходу важливим є **принцип індивідуалізації навчання**, що передбачає «врахування особистісних

характеристик кожного вихованця, зокрема його інтересів, здібностей, обдарувань, темпераменту та рис характеру». Зазначений принцип становить методологічну основу сучасних технологій супроводу освітнього розвитку учнів та студентів (Балл 2008). Запровадження принципів гуманістичного підходу в освітній процес відкриває перспективи для якісної трансформації музично-педагогічної освіти в напрямі особистісного зростання, духовного вдосконалення та професійної самореалізації майбутніх учителів.

У сучасній музичній педагогіці зростає потреба у використанні ефективних методів і форм навчання здатних забезпечити цілісне та гармонійне формування виконавської компетентності у здобувачів освіти. Одним із таких дієвих підходів виступає **системний підхід**, який передбачає організацію освітнього процесу як взаємозалежної структури елементів, орієнтованої на досягнення конкретних результатів. Системний підхід, в контексті музичного навчання відбувається не ізольовано, а у взаємодії всіх складових — теоретичних знань, практичних навичок, емоційного досвіду, розвитку слуху, пам'яті, техніки виконання. Також, системний підхід передбачає поетапне викладання і навчання: від засвоєння базових понять до ускладнених практичних завдань. Важливо, щоб кожен етап логічно впливав з попереднього і сприяв наступному. Наприклад, вивчення нотної грамоти тісно пов'язане з розвитком слухових умінь, а технічні вправи — із виразністю виконання. Реалізація системного підходу вимагає також врахування індивідуальних особливостей студента: рівня підготовки, темпу засвоєння матеріалу, психофізіологічних характеристик, музичних уподобань (Шабанова, 2014). На думку сучасних педагогів (Шабанової Ю. і Харківської А. викладач, який працює на засадах системного підходу, виконує не лише роль передавача знань, а й координатора, наставника та учасника творчого процесу. Його завдання сформувати у студента комплексне музичне мислення, естетичний смак і здатність до самовираження через музику. Системний підхід у формуванні музичних умінь забезпечує структурованість, цілісність і результативність навчального процесу. Він дозволяє не лише підвищити

ефективність засвоєння матеріалу, а й сформувати всебічно розвинену музичну особистість, здатну до творчості, критичного мислення та культурної комунікації. Системний підхід характеризується Олексюк О., Тушевою В., як ключовий методологічний інструмент наукового пізнання, що дозволяє застосовувати принцип системності як «інтелектуальну технологію мислення»(Олексюк, 2020; Тушева, 2019).

Основні положення системного підходу передбачають: розчленування складних об'єктів (систем) на окремі складові або елементи; аналіз механізмів об'єднання частин і компонентів у єдину цілісну структуру; облік взаємозв'язків між елементами, а також їхніх зв'язків із системою в цілому, з урахуванням їхньої ієрархії; вивчення взаємного впливу процесів, що відбуваються в системі, її підсистемах та складових елементах. Системний підход Лисюк С.Р., визначає як складне утворення, яке включає в себе «численні взаємозв'язані елементи, що об'єднані внутрішніми зв'язками і разом формують цілісну структуру». Кожна система, вважає вчена. має «власну організаційну побудову, у якій окремі елементи виступають як підсистеми, організовані в ієрархічному порядку відповідно до їхніх функціональних ролей». (Лисюк, 2020). Таке впорядкування, вважає автор, забезпечує узгоджену взаємодію, спрямовану на досягнення конкретної мети. Таким чином, системний підхід і системний аналіз у музичному контексті передбачають всебічне вивчення музичного твору з урахуванням його структури, художнього змісту, жанру, епохи, особливостей композиторського письма, а також взаємозв'язків як між виконавськими особливостями музичного твору, так і з зовнішнім слухацьким середовищем, що його сприймає. Системний підхід є надзвичайно цінним для глибокого аналізу складних музичних явищ. Основу системного підходу складають такі ключові принципи: принцип багатоаспектності, ієрархічності, декомпозиції, багатомірності, цілісності, динамічності.

Виходячи з того, що музичне мистецтво є складним і багатовимірним феноменом культури, який поєднує емоційний, естетичний, когнітивний і

духовний виміри, слід стверджувати, що однією з фундаментальних методологічних засад його вивчення та викладання є *принцип багатоаспектності*. Цей принцип передбачає всебічний підхід до аналізу й розуміння музичних творів, процесу виконавства, музичної освіти та сприймання. Суть вказаного принципу багатоаспектності полягає в тому, що одна композиція не може бути розкрита повною мірою, якщо її аналіз зводиться лише до технічного або стилістичного рівня. Музика включає ідейний зміст, емоційне наповнення, національний контекст, індивідуально-стилістичні особливості композитора, соціально-історичне підґрунтя, а також особистісне ставлення слухача чи виконавця до музичного твору. Принцип багатоаспектності у музичній педагогіці реалізується через інтеграцію знань з різних сфер: теорії музики, історії, естетики, психології, філософії. Також в процесі виконавства або інтерпретації твору багатоаспектність проявляється у виборі особливостей репрезентації музично-виконавських засобів відповідно до змісту твору, його жанрово-стильової природи. Таким чином, принцип багатоаспектності в музичному мистецтві є надзвичайно важливим для повноцінного розуміння музики як унікального виду творчості.

*Принцип ієрархічності* є одним із ключових у системному підході й широко використовується як в науці, освіті, управлінні, так і в музичному мистецтві. Його суть полягає в «структурному впорядкуванні елементів системи за рівнями значущості, підпорядкованості або функціонального призначення» (Черноіваненко 2021) У сфері освіти принцип ієрархічності допомагає формувати чітку логіку навчального матеріалу: від простого до складного, від загального до конкретного. Такий підхід забезпечує послідовність у навчанні та полегшує засвоєння інформації. Ієрархічність у музиці виявляється у чіткому взаємозв'язку між окремими складовими: звуки — мотиви — фрази — періоди — частини — цілісний твір. Кожен рівень виконує свою функцію, але не існує у відриві від загального художнього задуму. Наприклад, мотив як найменша смислова одиниця не має повного значення без розвитку у фразі чи періоді. У виконавській практиці

ієрархічність проявляється у розподілі динаміки, агогіки, темпу, побудові форми твору. Таким чином, ієрархічний принцип в музичному мистецтві є основою упорядкованості, логічності та естетичної цілісності твору. Він забезпечує структурну зв'язність на всіх рівнях — «від звуків до цілісної музичної форми. Завдяки ієрархічній організації музика набуває внутрішньої логіки, драматургічного розвитку та художньої переконливості» (Черноіваненко, 20212).

Одним із ключових методологічних принципів, що забезпечує реалізацію системного підходу до вивчення музичного твору є **принцип декомпозиції**: поділ цілісного музичного явища на окремі складові з метою їх глибшого аналізу та розуміння функцій кожного елемента в загальній системі.

У загальному значенні принцип декомпозиції реалізує процес «розчленування складного об'єкта на простіші частини», які легше дослідити, осмислити або вдосконалити (Черноіваненко, 20212).

**Принцип цілісності** лежить в основі створення емоційно та змістовно завершених творів, формуючи відчуття гармонії між усіма складовими музичної структури. Цілісність у музиці — це не лише логічне поєднання частин, а перш за все — внутрішня узгодженість між ідеєю, формою й вираженням. Лупанова В. вказує, що цілісність проявляється на кількох рівнях структурному, стилістичному та емоційному). У структурному плані вона забезпечується через повтори, контрасти, розвиток та варіації, що дозволяють об'єднати музичний матеріал у єдиний організм. Стилiстична єдність досягається завдяки послiдовностi iнтонaцiй, тембрiв, фактури. Емоцiйна ж цiлiсностi виникає тодi, коли вся композицiя проiнята спiльним настроєм, що несе слухачевi глибоке переживання (Лупанова, 2018). Музичне мистецтво розгортається у часі (звуки з'являються, трансформуються, змінюють контекст), лише завдяки чітко вибудованим зв'язкам між ними слухач здатен сприйняти композицію як єдине ціле. Принцип цілісності в музичному мистецтві реалізує поєднання композиційних стилістичних та емоційних елементів. Саме вона «перетворює окремі звуки на цілісне «художнє

висловлювання, яке здатне залишити слід у свідомості слухача (Костюченко, 2018).

Одним із базових методологічних принципів, що забезпечують впровадження системного підходу є *принцип динамічності*, який відображає рух, зміну й розвиток музичного матеріалу в часі. Степурко В. зазначає, що динамічність виявляється на двох рівнях: «змінність гучності, інтенсивності звучання, що безпосередньо впливає на емоційне сприйняття твору» та «поступовий розвиток мелодії, теми, мотиву, перебіг гармонічних переходів», розгортання варіативності ритму й темпу. Усе це формує своєрідну внутрішню драматургію, розвиток музичного матеріалу, взагалі, структуру музичного твору (Степурко, 2020).

### **2.3. Педагогічні умови формування музично-виконавської компетентності у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки**

Теоретична модель формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає розробку умов, за яких процес формування відбуватиметься найбільш успішно. В цій роботі ми спиралися як на сучасні тенденції розвитку, виявленні певні протиріччя, так і на характерні традиційні риси, які були притаманні саме українській національній системі музичного виховання і професійного навчання студентів-музикантів в другій половині 17 – першій половині 18 ст Шульгіна В. в своєї монографії «Нариси з історії української музичної культури» вказує на такі:

– «гуманістична спрямованість, в якій відбито ...гармонію стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи, про визнання цінності людини як особи, її прав на вільний розвиток, виявлення своїх здібностей» (Шульгіна, 2005);

– «ставлення до музичного мистецтва як до мистецтва краси і великої емоційної виразності, що справляє величезне враження на людину, захоплює і

водночас виховує її» (Шульгіна, 2005);

– «опора у вихованні музиканта на досвід братських шкіл з урахуванням досягнень західноєвропейської культури» (Шульгіна, 2005);

– вплив церковної музики на формування духовності та професійної майстерності учнів (Шульгіна, 2005);

– «органічне поєднання в музичному вихованні духовної, світської та народної музики, особливо в жанрі канта й шкільної драми (Шульгіна, 2005);

– «здійснення впливу синтезу різних видів мистецтв у жанрі шкільної драми, що поєднує літературу, музику і живопис (Шульгіна, 2005);

– «поєднання музичної освіти з усебічним інтелектуальним розвитком» (Шульгіна, 2005);

– «гармонія типу культури епохи українського Відродження з типом менталітету української нації» (Шульгіна, 2005);

– «залучення учнів до творчої діяльності як у виконавстві, так і в складанні власних творів» (Шульгіна, 2005);

– «розвиток слухової уяви з використанням релятивного методу співу сольмізації» (Шульгіна, 2005);

– «засвоєння національних традицій музикування в єдності з найвищими досягненнями західноєвропейського мистецтва» (Шульгіна, 2005).

На думку Шульгіної В. «прогресивний досвід цієї епохи повинний бути покладений в розробку концепцій національної музичної школи України сьогодення» (Шульгіна, 2005)

Виходячи з вищесказаного ми виділили комплекс **педагогічних умов:**  
*створення психологічної налаштованості студентів до виконавства на основі рефлексивно-позиційного визначення;*

*-розширення на підставі задачної технології системи знань культурологічного, теоретико-методологічного, історико-стильового та інтерпретаційно-аналітичного характеру;*

*-стимулювання потреби виконавської самореалізації студентів на засадах системного й цілеспрямованого їх залучення до концертно-проектного*

*простору з урахуванням індивідуальних особливостей і технічних можливостей..*

Розглядаючи **першу умову** (створення психологічної налаштованості студентів до виконавства на основі рефлексивно-позиційного визначення ), слід зазначити, що фахова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає не лише оволодіння технікою виконання та інтерпретаційними навичками, але й формування психологічної готовності до виконавської діяльності. Психологічна налаштованість на виконавство стає ключовим чинником, що визначає ефективність педагогічної та просвітницької діяльності вчителя, оскільки саме через виконавську діяльність реалізується комунікативна, виховна та культуротворча функції музики. Маслоva В. вважає, що важливим щодо ефективності педагогічної діяльності є «врахування рефлексивно-позиційного самовизначення майбутнього педагога, яке включає усвідомлення власної ролі як виконавця, інтерпретатора та носія культурних цінностей» (Маслова, 2020). Саме здатність до рефлексії сприяє виробленню внутрішньої психологічної рівноваги та готовності до публічного виконання. Психологічна налаштованість на виконавство охоплює систему мотиваційних, емоційно-вольових та когнітивних компонентів, що забезпечують продуктивність музично-виконавської діяльності. Для майбутнього вчителя музичного мистецтва важливо не лише «подолати сценічне хвилювання, але й навчитися перетворювати його на джерело творчої енергії». У цьому контексті значущими, на думку Матійків І., є методи «саморегуляції, рефлексивного аналізу власної діяльності, а також формування позитивного емоційного досвіду у процесі музичних виступів» (Матійків, 2012).

Створення у студентів психологічної налаштованості на виконавську діяльність передбачає: використання методів саморегуляції; проведення систематичної виконавської практики в навчальному процесі; застосуванню педагогічних технологій, що стимулюють рефлексивну діяльність в процесі інтерпретації та виконання музичного твору; організацію публічних виступів

у навчальному та культурно-просвітницькому середовищі, вироблення внутрішньої психологічної рівноваги та готовності до публічного виконання на основі «рефлексивно-позиційного самовизначення» студентів (Гуцан, Морін, Охріменко, Пархоменко, Гриценко, 2020)

Виокремлюючи **другу умову** (розширення на підставі задачної технології системи знань культурологічного, теоретико-методологічного, історико-стильового та інтерпретаційно-аналітичного характеру), ми виходили з того, що формування у майбутнього вчителя музичного мистецтва музично-виконавської компетентності можливе на основі технологій, що дозволяють максимально наблизити умови навчання до умов майбутньої професійної діяльності студентів. Онофрійчук Л., Кравцова Н. розглядаючи методологічні питання сучасних художньо-педагогічних технологій звертають увагу на те, що «з одного боку, педагогічна технологія пропонує чіткий, універсальний алгоритм діяльності, а з іншого – спонукає до самостійного конструювання таких алгоритмів для кожної освітньої ситуації на основі принципів організації педагогічного процесу». «Кожна педагогічна ситуація неповторна, вона не може підпорядковуватись заданим алгоритмам і стандартам (Онофрійчук, Кравцова, 2021). Мельник Ю. вказує на «сутність компетентнісного характеру задачної технології навчання», автор підкреслює «дидактичні особливості застосування відповідної системи завдань прикладного змісту...», що посилює «прикладну спрямованість освіти» (Мельник, 2022).

На думку Слюсаренко М., «задачний підхід до навчальної діяльності полягає в тому, що всю діяльність суб'єктів (в тому числі учнів та вчителів) доцільно описувати і проектувати як систему розв'язування різнобічних задач». Автор вважає, що результативність навчання при цьому визначається тим, які саме задачі, в якій послідовності і якими способами вони розв'язуються». «Сутність задачного підходу полягає в тому, щоб в кожній ситуації, яка потребує вирішення окрім систем, що представляють собою задачі, виділяти системи, які забезпечують розв'язування цих задач, а також

зазначаються якісні і кількісні характеристики виділених задач, засоби та способи їх розв'язування» (Слюсаренко, 2012).

Аналіз науково-методичної літератури та результати цілеспрямованих педагогічних спостережень за професійною діяльністю викладачів-піаністів із провідним фаховим досвідом кафедри теоретичної, музично-інструментальної і вокальної підготовки Університету Ушинського (Білової Н., Горожанкіної О., Грінченко А., Линенко А., Ребрової О.) засвідчили, що однією з найбільш результативних педагогічних технологій формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики є задачна технологія навчання. Її ефективність зумовлена можливістю цілісно моделювати предметний і процесуальний зміст майбутньої професійної діяльності шляхом побудови системи професійно орієнтованих виконавських завдань і проблемних ситуацій, структурованих за рівнем складності та спрямованих на поетапне опанування студентами алгоритмів конкретних музично-виконавських дій. Застосування задачної технології забезпечує активізацію пізнавально-аналітичної та інтерпретаційної діяльності студентів, сприяє розвитку їхньої виконавської самостійності, рефлексивності та здатності до перенесення набутих умінь у різні форми педагогічної й концертно-виконавської практики, що в сукупності підвищує рівень сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх фахівців. Методика реалізації другої умови () будується на принципах проблемності, цілісного уявлення твору, самостійної діяльності та творчості. Основним методичним механізмом реалізації цієї умови виступає структурування та подання змісту викладачем навчального матеріалу у вигляді професійно орієнтованих завдань і проблемних ситуацій. На підставі загальнотеоретичних положень задачної технології Дубасенюк О., Вознюк О. виділяють такі типи завдань: «аналітико-прогностичні; пізнавально-пошукові; організаційно-регулятивні; комунікативно-творчі; рефлексивні» (Дубасенюк, 2010). Слід зазначити, що самостійний пошук оптимального результату викликає у студентів позитивні емоції, спонукає до повторення дій без зовнішнього стимулювання сприяє вибору більш

раціональних способів роботи і сприяє інтелектуальній та творчій активності. Це призводить до створення власних алгоритмів, які стають інструментом самоорганізації навчального процесу і використовуються поза зв'язком з конкретним завданням.

Таким чином, задачна технологія ґрунтується на поступовому розв'язанні комплексу навчально-практичних завдань, базується на принципах проблемного навчання (кожна фаза діяльності визначається конкретним завданням). У такий спосіб, організація музично-виконавчої діяльності майбутніх фахівців на основі задачної технології сприяє формуванню не тільки високого рівня виконавської майстерності, а й здатності до педагогічної самостійності, критичного мислення та творчої інтерпретації музичного матеріалу.

Розширення системи знань у різних наукових площинах забезпечує багатовимірність педагогічної підготовки, підвищує професійну компетентність та сприяє формуванню творчої особистості педагога-музиканта.

Третя умова стимулювання потреби виконавської самореалізації студентів на засадах системного й цілеспрямованого їх залучення до концертно-проектного простору з урахуванням індивідуальних особливостей і технічних можливостей. Опанування музичного твору є багатогранним процесом, що включає як аналітичне осмислення його структури, стилю, історичного та культурного контексту, так і розвиток технічних і інтерпретаційних навичок виконавця. Проте досвід педагогічних досліджень свідчить, що саме виконавсько-концертна практика виступає ключовим чинником, який надає сенсу і завершеності процесу музичного навчання. Теоретичне або аналітичне вивчення твору, без можливості його реального виконання, обмежує розвиток особистісного музичного бачення, інтерпретаційної самостійності та сценічної компетентності студента. Для ефективної організації концертної діяльності студентів, вважає Лабінцева Л., доцільно впроваджувати «спеціально структуровані тематичні проекти» (Лабінцева, 2014). До них належать

концерти-лекції, що поєднують історико-теоретичний аналіз і виконавську практику (наприклад, «Інтерпретації часу: музичні стилі крізь століття», «Від класики до сучасності: музика для душі», «Натхнення у нотах: подорож у світ музики»), тематичні виступи, що відображають особливості стилю чи жанру («Звуки часу: класика і сучасність», «Українська музична традиція та сучасні тенденції», «Ритми творчості: музика для настрою», «Музичні палітри: гармонія минулого і сьогодення»), а також концерти, присвячені пам'ятним датам або значущим культурним подіям. Особливу увагу слід приділяти конкурсним формам виконання творів композиторів XVII–XVIII ст., XIX — початку XX ст., українських авторів і сучасних композиторів (Лабінцева, 2014).

Запропонована класифікація тематичних заходів носить орієнтовний характер, а порядок їх проведення може варіюватися залежно від конкретних навчально-виховних та організаційних умов. Методологічне обґрунтування застосування тематичних проєктів полягає в їх здатності інтегрувати теоретичні знання, аналітичні навички та практичні вміння студентів, що створює сприятливі умови для комплексного розвитку музично-виконавської компетентності. Такі проєкти стимулюють активне творчо-пізнавальне самовираження студентів, формують навички сценічної адаптації та інтерпретаційної самостійності, а також забезпечують систематизацію концертної діяльності та підвищують рівень професійної майстерності майбутніх виконавців і педагогів.

Виконавсько-концертна діяльність дозволяє студенту перевірити і закріпити набуті знання, розвиває навички самоконтролю, емоційної виразності та здатності адаптувати виконання до специфіки концертного середовища. Вона створює умови для інтеграції технічних, аналітичних та творчих компонентів навчального процесу, забезпечуючи гармонійне формування музично-виконавської компетентності. У цьому контексті відзначається, що вивчення музичного твору без його реалізації на сцені втрачає практичну та педагогічну цінність, оскільки не дозволяє повною

мірою розкрити потенціал студентської творчості та не формує готовності до професійної діяльності як виконавця та педагога. Таким чином, системне поєднання аналітичного вивчення музичного твору та цілеспрямованої виконавсько-концертної практики виступає основою ефективної музично-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, стимулює їхню творчість та сприяє формуванню високого рівня професійної компетентності. Розробкою методів стимулювання творчого самовираження студентської молоді займаються численні науковці (Білоус В., Горбенко О., Давидов М., Зайцева А., Лабінцева Л., Стратан-Артишкова Т. та інші), які пропонують досить широкий спектр підходів. У межах нашого дослідження було встановлено, що існують певні методи, на які доцільно звернути особливу увагу через їхню ефективність та значущість для розвитку творчого потенціалу молоді. Згідно із зазначеними трьома умовами формування музично-виконавської компетентності нами було виокремлено поетапну логіку її становлення. Таким чином, кожна з визначених умов корелює з відповідним етапом формування музично-виконавської компетентності, що забезпечує їх внутрішню узгодженість, послідовність і цілісність реалізації в освітньому процесі.

Запропонована *поетанна структура* відображає поступальний характер розвитку музично-виконавської компетентності майбутніх фахівців: від усвідомлення цінності виконавської діяльності та формування внутрішньої професійної мотивації до опанування змістово-операційних компонентів і подальшої реалізації особистісного виконавського потенціалу:

*-орієнтаційний етап* - спрямований на формування у студентів психологічної налаштованості на виконавство як провідний чинник майбутньої просвітницької та педагогічної діяльності на основі рефлексивно-позиційного самовизначення у музично-виконавській сфері;

*-організаційний етап* - передбачає упорядкування музично-виконавської діяльності майбутніх фахівців на засадах задачної технології з поетапним розширенням системи культурологічних, теоретико-методологічних, історико-стильових та інтерпретаційно-аналітичних знань.

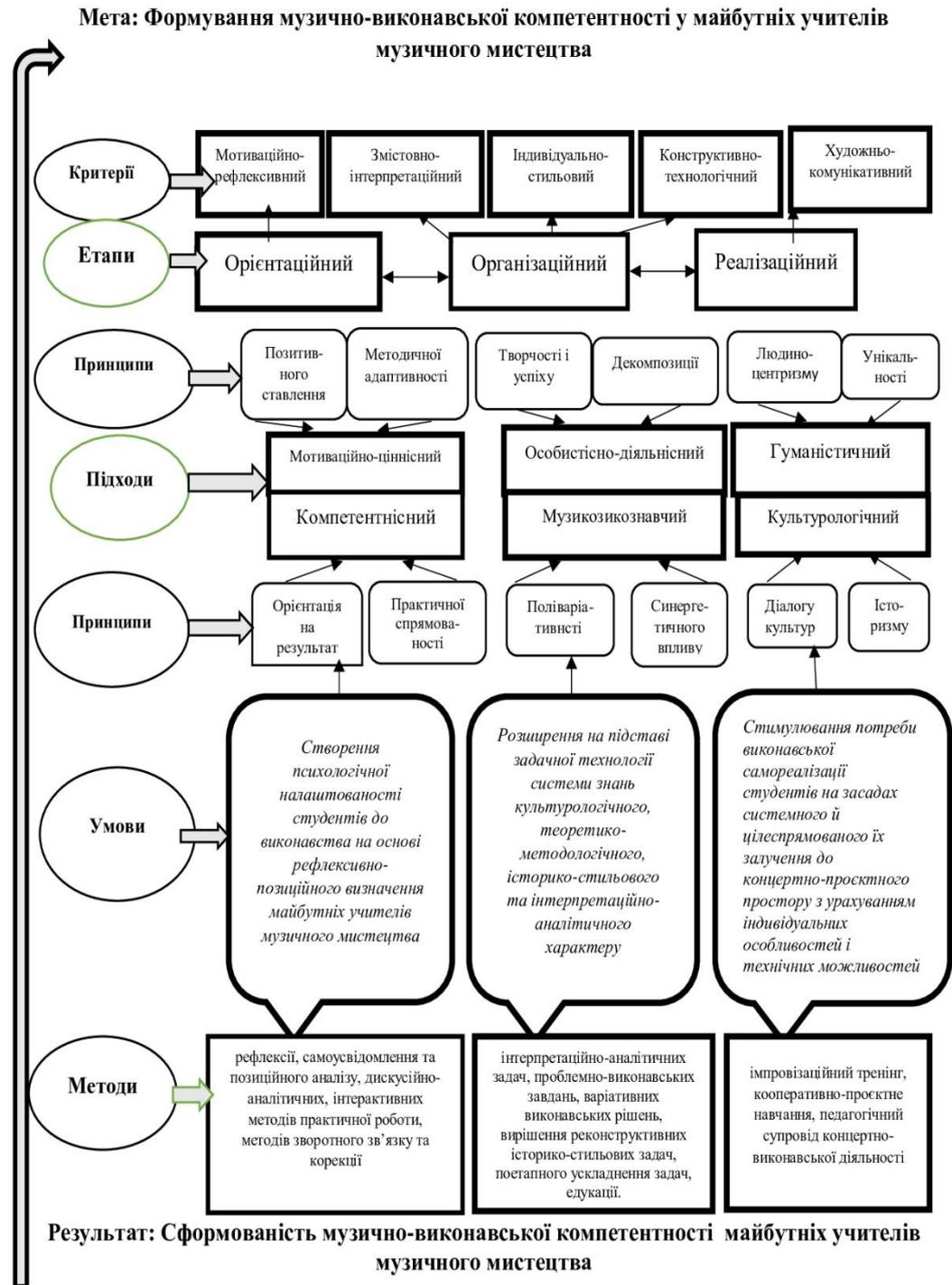


Рис. 2.1. Методична модель формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва

*-реалізаційний етап* - орієнтований на стимулювання потреби виконавської самореалізації студентів у процесі індивідуальної роботи над інтерпретацією музичного твору шляхом системного й цілеспрямованого залучення до концертного простору з урахуванням індивідуальних особливостей і технічних можливостей виконавців.

Результати другого розділу висвітлено в 2-х публікаціях, із них: 1 – у фаховому виданні України (Лі Хаосюань, 2024) та апробаційного характеру: (Лі Хаосюань, 2025).

### **Висновки до другого розділу**

У результаті теоретичного аналізу наукових джерел із питань сутності поняття «компетентність» та змісту «музично-виконавська компетентність» зроблено такі висновки:

1.3 огляду на проаналізовану літературу та здійснені узагальнення, структура музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва представлена як єдність п'яти взаємопов'язаних компонентів: усвідомлено-мотиваційного, інтелектуально-творчого, особистісно-стильового, методико-технологічного, виконавсько-презентаційного. **Усвідомлено-мотиваційний** компонент музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва забезпечує переконаність студентів у дієвості та необхідності опанування певних умінь та знань; уможливорює спрямованість і прагнення до високого рівня виконавсько-інтерпретаційної діяльності. **Інтелектуально-творчий** компонент спрямовано на розкриття особистісного потенціалу вчителів музичного мистецтва, що включає в себе реалізацію нотного тексту, здатність до осмисленого художнього сприйняття музики, її концептуально виваженого змістового аналізу та інтерпретаційного моделювання. **Особистісно-стильовий** компонент музично-виконавської компетентності трактується як структурна складова, що поєднує індивідуально-типологічні характеристики виконавця з його інструментально-виконавськими можливостями та жанрово-

стильовою обізнаністю, що забезпечує цілісність художньо-інтерпретаційного процесу за умови формування самобутнього виконавського стилю. **Методико-технологічний** компонент структури музично-виконавської компетентності передбачає поєднання традиційних педагогічних засад із сучасними технологічними можливостями в процесі фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, які реалізуються через взаємодію класичної школи з іноваційно методологічними підходами. Сутність **виконавсько-презентаційного** компонента полягає в здатності студента-музиканта презентувати музичний твір слухацкій аудиторії з емоційною виразністю, сценічною переконливістю, а також успішно реалізовувати художньо-проектну діяльність.

**2.** У межах дослідження розроблено та науково обґрунтовано методику формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки, що репрезентує цільову спрямованість, систему наукових підходів, педагогічних принципів, логіку їх поетапної реалізації, комплекс організаційно-педагогічних умов, та методів навчання. Методологічну основу розробленої методики становлять наукові підходи загально-мистецької спрямуваності (компетентісний, музикознавчий та культурологічний) та методологічно-педагогічної орієнтації (мотиваційно-ціннісний, особистісно-діяльнісний, гуманістичний).

**Компетентісний підхід** уявляє собою методологічну орієнтацію освітнього процесу, спрямовану на інтеграцію знань, виконавських умінь і навичок, ціннісно-мотиваційних установок, емоційно-художнього досвіду, здатності до рефлексії, що забезпечує готовності майбутніх фахівців до усвідомленої, самостійної та творчої музично-виконавської діяльності в межах педагогічної та концертно-виконавської діяльності.

**Музикознавчий підхід** розглядається як методологічна основа навчання студентів, що ґрунтується на аналітичному осмисленні музичного твору з позицій жанру, стилю, форми, образного змісту та забезпечує усвідомлену і художньо обґрунтовану виконавську інтерпретацію.

**Культурологічний підхід** постає як методологічна спрямованість освітнього процесу, що розглядає музично-виконавську діяльність у контексті загальної та національної культури; передбачає досягнення музичного твору як культурного феномена, зумовленого історичними, соціальними й духовно-ціннісними чинниками.

**Мотиваційно-ціннісний підхід** спрямований на розвиток стійкої внутрішньої мотивації до музично-виконавської діяльності, формування системи художніх і професійних цінностей, емоційно-особистісного ставлення до музичного мистецтва та усвідомлення значущості виконавської самореалізації.

**Особистісно-діяльнісний підхід** визначається як концептуальна орієнтація освітньої діяльності, що поєднує розвиток індивідуально-особистісних якостей здобувача освіти з активним залученням його до різних видів музично-виконавської діяльності, спрямованої на набуття досвіду інтерпретації, імпрвізації, аранжування та перекладу музичних творів. **Гуманістичний підхід** у процесі формування музично-виконавської компетентності ґрунтується на визнанні унікальності особистості майбутніх фахівців, повазі їхнього індивідуально-художнього досвіду, потреб, можливостей; передбачає організацію сприятливого освітнього середовища для самовираження, творчої свободи та емоційного розвитку студентів-музикантів.

**Системний підхід** припускає організацію навчального процесу як взаємозалежної структури елементів освітнього процесу, орієнтованої на досягнення конкретних результатів.

Обґрунтовано педагогічні **принципи** формування музично-виконавської компетентності учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Так, *компетентнісному підходу* відповідають *принципи*: «**орієнтація на результат**», який передбачає чітке визначення освітніх результатів та сформованість вмій діяти у певних ситуаціях; «**інтеграція знань, умій і**

*цінностей»* спрямований на формування здатності комплексно вирішувати професійні завдання; *практичної спрямованості* освіти, що визначає обов'язкове залучення здобувачів освіти до реальної або змодельованої практичної роботи.

*Музикознавчому підходу* властиве: принцип *поліваріантності при створенні художнього задуму»,* який полягає у пошуці різних варіантів інтерпретації музичного твору; *синергетичного впливу,* який дозволяє створити повну картину музичного феномену на основі залучення знань із суміжних видів мистецтв (література, живопис) та наук (філософії, психології, семіотики, соціології); *навчання в зоні найближчого розвитку,* що стимулює інтелектуальний розвиток студента та обумовлює поступовий перехід від спільної до самостійної діяльності; *рефлексії,* який забезпечує процеси аналізу виконавсько-інтерпретаційної діяльності та усвідомлення причин надалої або успішної її реалізації

*Культурологічному підходу* відповідають *принципи: культурної зумовленості освіти,* який сприяє усвідомленню музики як феномена культури з урахуванням історичних, національних і соціокультурних контекстів; *діалогу культур,* що зумовлює взаємодію національних і світових музичних традицій та забезпечує усвідомлене сприйняття різних художніх явищ; *ціннісної орієнтації,* що забезпечує формування системи художньо-естетичних цінностей та здатності до аксіологічного осмислення музичних явищ; *історизму,* який орієнтує на вивчення музичних явищ у динаміці їх розвитку та осмислення стилів, жанрів і форм у контексті певної культурної епохи; *принцип особистісно-культурної ідентифікації,* спрямований на усвідомлення студентами власної культурної приналежності та формування національної самосвідомості; *гармонійного розвитку можливостей особистості,* який реалізуються через активну суб'єктну діяльність та конструктивну діалогічну взаємодію учасників освітнього процесу;

*індивідуалізації навчання*, що передбачає врахування особистісних характеристик кожного студента, зокрема його інтересів, здібностей.

Серед принципів *мотиваційно-ціннісного підходу* ми виділили такі: *особистісна значущість навчального матеріалу*», що стимулює стійку мотивації до оволодіння базовими знаннями з фортепіанного виконавства; **та** сприяє залученню студентів до вивчення творчої спадщини й педагогічного досвіду визнаних майстрів; *усвідомленого визначення цілей*, який стимулює прагнення до подальшого самовдосконалення; **позитивного ставлення до навчання**, заснованого на довірі, взаємній повазі та підтримці; *методичної адаптивності*, що актуальний особливо в умовах дистанційного або змішаного навчання в Україні.

Серед ключових *принципів особистісно-орієнтованого підходу* ми виокремлюємо такі: *поліваріантності*, який забезпечує можливості студента самостійно визначати цілі, зміст, форми та методи організації власної освітньої діяльності; *творчості і успіху*, що пов'язана з акцентуацією уваги на позитивних аспектах діяльності окремого студента, тимчасово ігноруючи певні його недоліки.

Серед *принципів системного підходу* ми виділили: **принцип ієрархічності** в музичному мистецтві, який виступає основою упорядкованості, логічності та цілісності в процесі створення, сприйняття, інтерпретації та виконанні музичного твору; **принцип декомпозиції**, який передбачає поділ цілісного музичного явища на окремі складові з метою їх глибшого аналізу та розуміння функцій кожного елемента в загальній системі.

До ключових принципів *гуманістичного підходу* належать: принцип **людиноцентризму**, відповідно до якого здобувач освіти виступає активним суб'єктом освітньої взаємодії, а його розвиток визнається головною метою освітньої діяльності; **унікальності та індивідуальності**, що передумовлює врахування особистісного досвіду, здібностей, потреб і темпів розвитку кожного здобувача освіти та зумовлює необхідність індивідуалізації й диференціації навчального процесу; **суб'єкт-суб'єктної взаємодії**, який

ґрунтується на діалозі, партнерстві та співпраці між педагогом і здобувачем освіти, що сприяє формуванню атмосфери довіри та взаємоповаги.

3. Узагальнення педагогічного досвіду та наукової літератури методичного характеру дозволило обрати педагогічні умови формування музично-педагогічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва:

-створення психологічної налаштованості студентів до виконавства на основі рефлексивно-позиційного визначення майбутніх учителів музичного мистецтва;

-розширення на підставі задачної технології системи знань культурологічного, теоретико-методологічного, історико-стильового та інтерпретаційно-аналітичного характеру;

-стимулювання потреби виконавської самореалізації студентів на засадах системного й цілеспрямованого їх залучення до концертно-проектного простору з урахуванням індивідуальних особливостей і технічних можливостей.

4. Згідно із зазначеними трьома умовами формування музично-виконавської компетентності нами було виокремлено поетапну логіку її становлення.:

-*орієнтаційний етап* спрямований на формування у студентів психологічної налаштованості на виконавство як провідний чинник майбутньої просвітницької та педагогічної діяльності на основі рефлексивно-позиційного самовизначення у музично-виконавській сфері;

-*організаційний етап* - передбачає упорядкування музично-виконавської діяльності майбутніх фахівців на засадах задачної технології з поетапним розширенням системи культурологічних, теоретико-методологічних, історико-стильових та інтерпретаційно-аналітичних знань.

-*реалізаційний етап* - орієнтований на стимулювання потреби виконавської самореалізації студентів у процесі індивідуальної роботи над інтерпретацією музичного твору шляхом системного й цілеспрямованого залучення до

концертного простору з урахуванням індивідуальних особливостей і технічних можливостей виконавців.

Результати розділу висвітлено в публікаціях: (Лі Хаосюань, 2025).

### **РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ОСНОВІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ФОРТЕПІАНОЇ ШКОЛИ**

#### **3.1. Діагностика рівня сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.**

Констатувальний етап експериментального дослідження реалізовувався поетапно та був зорієнтований на розв'язання комплексу взаємопов'язаних науково-дослідницьких завдань. Зокрема, передбачалося теоретико-методологічне утворення та обґрунтування критеріального апарату з урахуванням компонентної структури музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва; здійснення цілеспрямованого добору діагностичного інструментарію та проведення процедури інтерпретації результатів отриманих у процесі застосування різних методів педагогічної діагностики; ґрунтовне з'ясування реального стану сформованості музично-виконавської компетентності у студентів Навчально-наукового інституту музичного і перформативного мистецтва та соціокультурних практик результатів системного педагогічного спостереження відповідно до визначених критеріїв і показників.

Діагностика рівнів сформованості музично-виконавської компетентності здобувачів вищої музично-педагогічної освіти здійснювалася упродовж 2022–2023 навчальних років на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Репрезентативна вибірка дослідження охоплювала 50 осіб, серед яких 10

науково-педагогічний працівник і 40 студентів. Зміст констатувального експерименту передбачав проведення попереднього аналітико-пошукового етапу в зазначених закладах вищої освіти з метою виявлення рівнів сформованості музично-виконавської компетентності студентів у процесі фахової підготовки на заняттях з фортепіано та концертмейстерського класу; реалізацію комплексу констатувальних процедур; узагальнення та статистичну обробку емпіричних даних, а також визначення кількісних і якісних параметрів сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

У попередніх розділах дисертації було виявлено п'ять компонентів структури музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Відзначимо, що перший компонент - усвідомлено-мотиваційний забезпечує переконаність студентів у дієвості та необхідності опанування певних умінь та знань; уможливорює спрямованість і прагнення до високого рівня виконавсько-інтерпретаційної діяльності, надає ефективності та інтенсивності підготовки здобувачів з урахуванням їхніх певних прагнень, цілей або призначень. Інтелектуально-творчий компонент спрямовано на розкриття особистісного потенціалу вчителів музичного мистецтва, що включає в себе реалізацію нотного тексту, здатність до осмисленого художнього сприйняття музики, її смислового аналізу та інтерпретаційного моделювання. Особистісно-стильовий компонент музично-виконавської компетентності трактується як структурна складова, що поєднує індивідуально-типологічні характеристики виконавця з його техніко-виконавськими можливостями та жанрово-стильовою обізнаністю, що забезпечує цілісність художньо-інтерпретаційного процесу за умови формування самобутнього виконавського стилю. Реалізація змісту наступного методико-технологічного компонента структури музично-виконавської компетентності передбачає поєднання традиційних педагогічних засад із сучасними технологічними можливостями, що відкриває перспективні

напрями у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, які реалізуються через взаємодію класичної школи з інноваційно методологічними

### Структурні компоненти та критерії оцінювання музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Таб. 3.1

Компоненти	Критерії	1 показник	2 показник
Усвідомлено-мотиваційний	<i>Мотиваційно-рефлексивний</i>	рівень зацікавленості та самостійного прагнення до вдосконалення виконавської компетентності та методичної освідченості в процесі опанування репертуару українських композиторів	ступінь телерантності до невизначених ситуацій
Інтелектуально-творчий компонент	Змістовно-інтерпретаційний;	якість рефлексивної осмисленості процесу художнього сприйняття музики	рівень опанування аналітико-сміслового аналізу й інтерпретаційного моделювання музичного матеріалу
Особистісно-стильовий компонент	Індивідуально-стильовий.	рівень сформованості індивідуального художнього бачення твору та логіки розгортання музичного змісту твору	ступінь інтерпретаційної самостійності, що проявляється у персоналізованому підході до виконання твору
Методико-технологічний компонент	Конструктивно-технологічний	рівень сформованості умінь і навичок організовано-методичного та інструментально-технологічного характеру, що забезпечує цілісну реалізацію художнього задуму музичного твору	рівень усвідомленості щодо ефективності використання методичних прийомів у процесі опрацювання музичного твору та здатність коригувати їх у разі потреби

Виконавсько-презентаційний	Художньо-комунікативний	міра готовності щодо залученості у процес концертно-виконавської та культурно-презентаційної діяльності	рівень здатності, щодо відображення власного емоційного ставлення до твору через виконання
----------------------------	-------------------------	---	--

підходами. Сутність виконавсько-презентаційного компонента постає в здатності студента-музиканта презентувати музичний твір слухачікій аудиторії з емоційною виразністю, сценічною переконливістю, а також успішно реалізовувати художньо-проектну діяльність. У процесі зіставлення виділених структурних компонентів музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва з урахуванням їхніх змістових характеристик було теоретично та методологічно обґрунтовано систему **критеріїв із відповідними показниками**, що дозволило комплексно оцінити рівень сформованості досліджуваного феномену та забезпечити наукову репрезентативність отриманих результатів. Отже, з метою досягнення основної задачі констатувального експерименту, яка полягає у з'ясуванні рівня сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в історико-культурному та методологічному контексті розвитку української фортепіанної школи та з урахуванням компонентної структури було визначено і теоретично обґрунтовано систему критеріїв для оцінювання даного досліджуваного феномену:

Оцінювання першого, усвідомлено-мотиваційного компоненту ми реалізовували за допомогою **мотиваційно-рефлексивного критерію**, який підкреслює усвідомлену, аналітичну складову мотивації та рефлексивний рівень діяльності студента; визначає здатність студентів усвідомлено спрямовувати власну діяльність, обирати оптимальні засоби реалізації музичного матеріалу та підтримувати внутрішню мотивацію до художньо-виконавської діяльності.

Цей критерій включав такі *показники*:

-рівень зацікавленості та самостійного прагнення до вдосконалення виконавської компетентності та методичної освідченості в процесі опанування репертуару українських композиторів;

-ступінь телерантності до невизначених ситуацій.

В рамках нашого дослідження (з метою діагностування) було використано оригінальний психодіагностичний комплекс у складі:

-«Тест мотивації досягнення» (ТМД) Мехрабіана А.;

-Шкала «Інтолерантність – толерантність до невизначеності» Баднера С.;

-«Мельбурнський опитувальник прийняття рішень» Джаніса І., Манна Л.;

Тест мотивації досягнення (ТМД) Мехрабіана А. є психодіагностичним інструментом, який дозволяє оцінити рівень зацікавленості та самостійного прагнення до вдосконалення виконавської компетентності особистості у контексті розвитку музично-виконавських умінь. Методика зазначеного тесту спрямована на виявлення двох ключових мотивів: «прагнення до успіху (орієнтація на досягнення) та уникнення невдачі (запобігання негативному результату)», що дає змогу визначити домінуючу тенденцію мотиваційної спрямованості студента та оцінити рівень зацікавленості або самостійного прагнення до вдосконалення виконавської компетентності в процесі опанування репертуару українських композиторів. Результати тестування також враховувалися нами при виявленні рівня сформованості показників останнього критерія: ступеню внутрішньої залученості студента у процес концертно-виконавської та культурно-презентаційної діяльності. Ми вважаємо, що встановлення домінуючого мотиву (націленість на досягнення цілей чи запобігання негативному результату) має особливе значення у процесі формування музично-виконавської компетентності, оскільки прагнення до успіху стимулює активне засвоєння виконавських навичок, тоді як орієнтація на уникнення невдачі може визначати обережність, рефлексивність та підвищену увагу до помилок під час опанування складного репертуару.

Опитувальник містить твердження не стільки музично-орієнтованого, скільки загального характеру. Він відображає ставлення студента до різних життєвих і професійних ситуацій: вибір завдань різного рівня складності, готовність до ризику, взаємодія з аудиторією, реакція на позитивний або негативний результат праці. Кожне твердження оцінювалось за шкалою ступеня згоди або незгоди, що дозволяло кількісно визначити силу прояву відповідного мотиву.

Також нами були поставлені адаптовані питання тесту щодо музично-виконавської діяльності. Наведемо приклади тверджень у контексті музично-виконавської діяльності:

-Я б обрав складний, але важливий музичний твір для виконання на концерті, навіть якщо ймовірність невдачі велика, замість легшого, але менш значущого твору.

-Якщо я не можу самостійно опанувати складний фрагмент, я віддаю перевагу консультації з викладачем, замість того щоб самостійно продовжувати пошук рішення.

-В процесі розмови з викладачем щодо інтерпретації музичного твору, я б віддав(ла) перевагу питанням, що вимагають висловлення власної думки.

-Після успішного концертного виступу я швидше полегшено зітхну, ніж відчую піднесений настрій

-Після невдачного виступу я стаю більш зібраним й енергійним, ніж втрачаю бажання продовжувати прилюдно презентувати твір.

Нами використовувалися дві версії тесту: чоловіча (*Форма А*) та жіноча (*Форма Б*), що враховують потенційні відмінності у психологічних та мотиваційних особливостях студентів різної статі. Також нами було виключено з опитувальника деякі питання (№ 12 у формі А, №12,17 у формі В), які на нашу думку перевантажували контекст дослідження. Повний оригінальний текст опитувальника представлено у *Додатку А*, що дозволяє детально ознайомитися з усіма твердженнями та структурою данної методики.

Стосовно другого показника «ступінь толерантності до невизначених ситуацій» першого критерія оцінювання досліджуваного феномену слід підкреслити таке. «Невизначеність в психології», як зазначає Брюховецька О., «найчастіше розуміється як відкрите завдання, в якому той, хто приймає рішення, не знає всієї сукупності діючих чинників і повинен сформулювати декілька гіпотез перш ніж оцінити їх ефективність» (Брюховецька, 2015). Вчена вважає, що толерантність до невизначеності відображає здатність особистості зберігати продуктивність і психологічну рівновагу «в умовах неповної, суперечливої або нової інформації та непередбачуваних обставин». У сфері фортепіанного навчання цей показник набуває особливого значення, оскільки студенти постійно стикаються з технічно складними творами, різноманітними інтерпретаційними завданнями та ситуаціями, де готових рішень не існує.

Рівень толерантності до невизначеності визначався нами за допомогою шкали Баднера С. «Інтолерантність – толерантність до невизначеності» та опитувальника Джаніса І., Манна Л. «Мельбурнський опитувальник прийняття рішень» (ДодатокБ), які дозволили оцінити індивідуальні можливості студентів щодо гнучкості мислення та готовності до творчого пошуку. Вчені вважають, що високий рівень толерантності сприяє більш ефективному опануванню складних музичних композицій, сміливому експериментуванню в інтерпретації та швидкому реагуванню на педагогічні рекомендації. Натомість низький рівень може проявлятися у підвищеній тривожності, нерішучості та зниженні мотивації до самостійної музичної діяльності. Толерантність до невизначеності виступає сьогодні майже ключовим показником мотиваційно-рефлексивного критерія компетентісного зростання майбутніх вчителів музичного мистецтва, забезпечуючи психологічну готовність до самостійної творчої діяльності та ефективної адаптації в умовах професійної практики.

Таблиця 3.2

**Результати діагностики рівнів сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за мотиваційно-рефлексивним критерієм (констатувальний експеримент)**

Група	РІВНІ							
	незадовільний		низький		середній		високий	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Контрольна група	4	20%	8	40%	6	30%	2	10%
Експериментальна група	5	25%	8	40%	5	25%	2	10%
<b>Узагальнено</b>	<b>9</b>	<b>22,5%</b>	<b>16</b>	<b>40%</b>	<b>11</b>	<b>27,5%</b>	<b>4</b>	<b>10%</b>

Другий, інтелектуально-творчий компонент діагностувався шляхом впровадження **змістовно-інтерпретаційного критерію** оцінки, який був спрямований на виявлення кількісного та якісного рівня знань і вмінь щодо створення концептуально виваженого й художньо переконливого інтерпретаційного простору музичного твору та включав такі *показники*:

- якість рефлексивної осмисленості процесу художнього сприйняття музики;
- рівень опанування аналітико-сміслового аналізу й інтерпретаційного моделювання музичного матеріалу.

Для виявлення рівня сформованості першого показника (якість рефлексивної осмисленості процесу художнього сприйняття музики) за другим критерієм (змістовно-інтерпретаційним) студентам було запропоновано прослухати музичний твір «Фантазія для фортепіано» композитора, засновника української професійної музики на Буковині- Сидіра Воробкевича у виконанні Дмитра Микитина (<https://www.youtube.com/watch>). Після прослуховування студенти відповідали в процесі бесіди на такі питання:

1. Які емоційні стани домінували у процесі сприйняття музичного твору?
2. Чи змінювався характер вашого емоційного переживання впродовж слухання? ( Вкажіть зміни в тексті нот)

3.Які моменти твору викликали найбільш інтенсивну емоційну реакцію і з яких причин?( показати фрагменти в тексті)

4.Який художній смисл ви вбачаєте у прослуханому музичному творі?

5.Які елементи музичної мови, на вашу думку, є визначальними для формування цілісного художнього образу?

В процесі опитування нами зверталась увага на усвідомленість і логічність суджень; здатність до аргументації. Для виявлення рівня сформованості другого показника (рівень опанування аналітико-сміслового аналізу й інтерпретаційного моделювання музичного матеріалу за другим критерієм (змістовно-інтерпретаційним) студентам було запропоновано прослухати музичний твір- Вальс сіс-молл композитора Нижанківського Н. у виконанні Ірини Плаксеєвої (<https://www.youtube.com/watch>) . Також в процесі діалогу до студентів ставилися питання:

1.Яке інтерпретаційне прочитання цього твору ви могли б запропонувати?

2.Чи допускає, на вашу думку, музичний матеріал альтернативні художні трактування? Обґрунтуйте позицію.

3.Які виконавські параметри є принциповими для реалізації художнього задуму твору з позиції вашого розуміння?

4.Які труднощі виникли у процесі його художнього осмислення?

5.Як, на вашу думку, повторне слухання може поглибити або змінити ваше сприйняття?

Таблиця 3.3

**Результати діагностики рівнів сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за змістово-інтерпретаційним критерієм**

Група	РІВНІ							
	незадовільний		низький		середній		високий	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Контрольна група	7	35%	7	35%	4	20%	2	10%

Експериментальна група	5	25%	8	40%	5	25,0%	2	10%
<b>Узагальнено</b>	<b>12</b>	<b>30%</b>	<b>15</b>	<b>37,5%</b>	<b>9</b>	<b>22,5%</b>	<b>4</b>	<b>10%</b>

Третій, особистісно-стильовий компонент музично-виконавської компетентності діагностувався шляхом впровадження **індивідуально-стильового критерію** оцінки, який спрямований на виявлення рівня сформованості у студента особистісного виконавського стилю та включав такі *показники*:

- рівень сформованості індивідуального художнього бачення твору та логіки розгортання музичного змісту твору;  
 –ступінь інтерпретаційної самостійності, що проявляється у персоналізованому підході до виконання твору.

Для виявлення рівня сформованості першого показника (рівень сформованості індивідуального художнього бачення твору та логіки розгортання музичного змісту твору) за третім критерієм (індивідуально-стильовим) студентам було запропоновано представити власну інтерпретацію нескладного твору Скуратовського В, Чупікова О., Іваненко Л., Ковача І.(збірка «Лірична мозаїка» <https://ru.scribd.com/document> з подальшим обговоренням власної виконавської інтерпретації за таким планом:

-аргументувати інтерпретаційні рішення з позицій художнього змісту;  
 -оцінити власні труднощі в осмисленні твору;  
 -створити короткий (словесний), візуальний або пластичний образ до музичного твору з подальшим поясненням;  
 -сформулювати асоціативний ряд і пояснити його художню доцільність.

Для виявлення рівня сформованості другого показника (ступінь інтерпретаційної самостійності, що проявляється у персоналізованому підході до виконання твору) за третім критерієм (індивідуально-стильовим) нами було застосовано метод педагогічного спостереження під час виконання власної

інтерпретації (самостійно обраного) одного з творів Скуратовського В., Чупікова О., Іваненко Л, Ковача І. (збірка «Лірична мозаїка»).

У процесі оцінювання увага приділялась:

- оригінальності інтерпретування музичного твору з урахуванням авторського задуму та власного художнього бачення;
- стилістичної коректності інтрпретації;
- самостійності художнього осмислення музичного матеріалу та індивідуальності його відтворення;
- способам реалізація нотного тексту з урахуванням індивідуальної виконавської позиції та стильової особливості музичного твору.

Таблиця 3.4

**Результати діагностики рівнів сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за індивідуально-стильовим критерієм**

Група	РІВНІ							
	незадовільний		низький		середній		високий	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Контрольна група	7	35%	9	45%	3	15%	1	5%
Експериментальна група	5	25%	10	50%	4	20%	1	5%
<b>Узагальнено</b>	<b>12</b>	<b>30%</b>	<b>19</b>	<b>47,5%</b>	<b>7</b>	<b>17,5%</b>	<b>2</b>	<b>5%</b>

Четвертий, методико-технологічний компонент музично-виконавської компетентності діагностувався шляхом впровадження *конструктивно-технологічного критерію* оцінки, який спрямований на виявлення типології наслідування традиційних методичних принципів виконавської підготовки студентів та їх сучасне технологічне удосконалення (в контексті української фортепіанної школи) та включав такі показники:

-рівень сформованості умінь і навичок організовано-методичного та інструментально-технологічного характеру, що забезпечує цілісну реалізацію художнього задуму музичного твору;

- рівень усвідомленості щодо ефективності використання методичних прийомів у процесі опрацювання музичного твору та здатність коригувати їх у разі потреби.

Для виявлення рівня сформованості першого показника (рівень сформованості умінь і навичок організовано-методичного та інструментально-технологічного характеру, що забезпечує цілісну реалізацію художнього задуму музичного твору) за четвертим критерієм (конструктивно-технологічним) нами було запропоновано провести методично-виконавський аналіз твору, що виконувався на заняттях з фортепіано за таким планом:

-визначити структуру, музичні засоби виразності, стилістичні особливості музичного твору:

-виявити «проблемні» фрагменти твору щодо їх технічної або звуковиразної реалізації та запропонувати способи їх усунення;

- здійснити порівняльний аналіз власного виконання з виконаннями творів аналогічного стилю провідних виконавців і обґрунтувати специфіку власного інтерпретаційного підходу.

Для виявлення рівня сформованості другого показника (рівень усвідомленості щодо ефективності використання методичних прийомів у процесі опрацювання музичного твору та здатність коригувати їх у разі потреби) за четвертим критерієм (конструктивно-технологічним) нами було використано метод педагогічних рекомендацій.

*Таблиця 3.5*

**Результати діагностики рівнів сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за конструктивно-технологічним критерієм**

Група	РІВНІ
-------	-------

	незадовільний		низький		середній		високий	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Контрольна група	6	30%	9	45%	4	20%	1	5%
Експериментальна група	4	20%	8	40%	6	30%	2	10%
<b>Узагальнено</b>	<b>10</b>	<b>25%</b>	<b>17</b>	<b>42,5%</b>	<b>10</b>	<b>25%</b>	<b>3</b>	<b>7,5%</b>

Студенти проводили аналіз доповіді учня-студента щодо опрацювання конкретного фрагмента музичного твору, оцінюючи доцільність та ефективність методичних прийомів, застосованих у процесі виконання визначених завдань. Студентам було рекомендовано дотримуватись таких питань: які прийоми, що використовував студент-учень були найбільш результативними, які менш ефективними, які слід використовувати в перспективі.

П'ятий, виконавсько-презентаційний компонент діагностувався шляхом впровадження **художньо-комунікативного критерію** оцінки, який спрямований на виявлення здатності студента забезпечувати виразну, емоційно насичену та впевнену подачу музичного матеріалу, спрямовану на досягнення комунікативного контакту зі слухачами в процесі створення цілісного художнього впливу та включав такі показники:

- міра готовності щодо залученості у процес концертно-виконавської та культурно-презентаційної діяльності;
- рівень здатності, щодо відображення власного емоційного ставлення до твору через виконання.

Для виявлення першого показника (міра готовності щодо залученості у процес концертно-виконавської та культурно-презентаційної діяльності) за п'ятим критерієм (художньо-комунікативним) нами вдруге використовувався тест «Мотивація досягнення» А. Мехрабіана, який вживався нами при оцінюванні першого компонента за першим показником мотивоційно-рефлексивного

критерія. Методика дозволяє виявити дві ключові мотиваційні тенденції – прагнення до успіху (орієнтація на досягнення) та уникнення невдачі (запобігання негативному результату) – і визначити домінуючу мотиваційну спрямованість студента, а також оцінити його внутрішню залученість у концертно-виконавську та культурно-презентаційну діяльність.

Для виявлення другого показника (рівень здатності, щодо відображення власного емоційного ставлення до твору через виконання) за п'ятим критерієм (художньо-комунікативним) ми використовували метод педагогічного спостереження під час проведення заліків (виконання двох творів). При оцінюванні вказаного показника основний фокус спрямовувався на відповідність емоційного характеру виконання образно-змістовій природі твору; цілісність емоційного образу протягом усього виконання; здатність передавати нюансовані емоційні стани (напруження, ліричність, драматизм тощо); органічність емоційного залучення без надмірної зовнішньої афектації.

*Таблиця 3.6*

**Результати діагностики рівнів сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за художньо-комунікативним критерієм**

Група	РІВНІ							
	незадовільний		низький		середній		високий	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Контрольна група	7	35%	9	45%	3	15%	1	5%
Експериментальна група	5	25%	9	45%	4	20%	2	10%
<b>Узагальнено</b>	<b>12</b>	<b>30%</b>	<b>18</b>	<b>45%</b>	<b>7</b>	<b>17,5%</b>	<b>3</b>	<b>7,5%</b>

З метою уточнення ступеня сформованості показників за визначеними критеріями, які слугують підґрунтям для оцінювання та встановлення рівня сформованості музично-виконавської компетентності у майбутніх учителів

музичного мистецтва, було використано чотирирівневу шкалу оцінювання. Вона застосовувалася для аналізу результатів тестування, спостережень за діяльністю студентів під час проведення індивідуальних занять, виконання ними професійно зорієнтованих завдань, опитування, а також даних педагогічного спостереження, бесід, експертного оцінювання.

Незадовільний рівень сформованості музично-виконавської компетентності у майбутніх учителів музичного мистецтва відповідав значенню «0» і характеризувався відсутністю визначених показників якості. Низький рівень оцінювався балом «1», середній — балом «2», а високий рівень — балом «3», що свідчило про стійку сформованість музично-виконавської компетентності у майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Незадовільний рівень (0 балів)** характеризувався відсутністю усвідомленої мотивації до художньо-виконавської діяльності та низьким рівнем рефлексії власних дій. Інтерес до опанування репертуару українських композиторів мав ситуативний або формальний характер, самостійне прагнення до вдосконалення виконавської компетентності не виявлялось. У невизначених педагогічно-виконавських ситуаціях студенти демонстрували дезорієнтацію, уникали відповідальності та проявляли залежність від зовнішніх інструкцій. По-друге, студенти не виявляли здатності до цілісного художнього сприйняття музичного твору, їхнє виконання мало формальний характер і не ґрунтувалося на усвідомленні змістово-образної концепції. По-третє, цей рівень характеризувався відсутністю необхідних знань і вмінь для створення цілісного інтерпретаційного простору музичного твору. Студент сприймав музичний матеріал поверхово, без усвідомлення його змістово-образних і жанрово-стилістичних особливостей. Аналітико-смісловий аналіз не здійснювався або мав фрагментарний, формальний характер. Навички інтерпретаційного моделювання були відсутні, що унеможливило художньо переконливу реалізацію музичного образу. По-четверте на незадовільному рівні студенти не орієнтувалися в традиційних методичних принципах виконавської підготовки та не виявляли здатності до їх свідомого

використання. Усвідомлення ефективності застосовуваних методичних прийомів було відсутнє, а корекція виконавських дій у процесі роботи над твором не здійснювалась. По-п'яте, студент не виявляв здатності до встановлення художньо-комунікативного контакту зі слухачами, виконання мало замкнений, формалізований характер. Емоційне ставлення до музичного твору не усвідомлювалося або не знаходило відображення у виконавській подачі.

**Низький рівень (1 бал).** відзначався нестійкою мотиваційною спрямованістю та фрагментарною рефлексією виконавської діяльності. Зацікавленість у роботі над репертуаром виявлялася епізодично й здебільшого зумовлювалась зовнішніми чинниками (оцінювання, вимоги викладача). Прагнення до самостійного вдосконалення виконавських і методичних умінь було обмеженим. У ситуаціях невизначеності студенти відчували труднощі та уникали самостійних рішень. По-друге, виконавська діяльність студентів здебільшого мала репродуктивний характер і базувалася на відтворенні нотного тексту без глибокого художнього осмислення. Цей етап відзначався обмеженим обсягом знань і вмінь, необхідних для інтерпретації музичного твору. Інтерпретаційне моделювання мало репродуктивний характер і ґрунтувалось на відтворенні готових виконавських рішень. По-третє, студенти виявляли часткову спроможність до створення власного виконавського стилю, проте не мали цілісного художнього бачення твору. Логіка розгортання музичного змісту здійснювалась переважно за зразком або внаслідок наслідування відомих інтерпретацій. По-четверте, цей рівень відзначався частковим і несистемним засвоєнням традиційних методичних принципів виконавської підготовки. Усвідомлення ефективності використаних методичних прийомів була обмеженою. По-п'яте, спостерігалась обмежена готовність до участі в концертно-виконавській та культурно-презентаційній діяльності. Комунікативна спрямованість виконання, взаємодія зі слухачською аудиторією носила епізодичний характер.

**Середній рівень (2 бали)** характеризувався сформованою, але ще недостатньо стійкою внутрішньою мотивацією до художньо-виконавської діяльності. Студенти виявляли зацікавленість в опануванні репертуару українських композиторів, усвідомлювали необхідність розвитку виконавської компетентності та методичної обізнаності. У невизначених ситуаціях демонструють помірну толерантність, намагалися знаходити альтернативні виконавські рішення. По-друге, цей рівень характеризувався достатнім рівнем знань і вмінь для усвідомленого створення інтерпретаційного простору музичного твору. Рефлексивна осмисленість художнього сприйняття набуває системності: студент був здатний аналізувати зміст, форму та виразові засоби музики, встановлювати між ними логічні зв'язки. Аналітико-смісловий аналіз здійснював свідомо, з елементами узагальнення й самостійних інтерпретаційних висновків. Інтерпретаційне моделювання було цілісним, хоча ще не завжди відзначалося художньою переконливістю та концептуальною завершеністю. По-третє, цей рівень характеризувався сформованим художнім баченням твору та здатністю до логічного розгортання музичного змісту. Персоналізований підхід проявлявся систематично, проте ще потребував методичного удосконалення і більшої впевненості у вираженні власного стилю. По-четверте, студенти усвідомлено застосовували традиційні методичні принципи української фортепіанної школи, поєднуючи їх із окремими сучасними технологічними прийомами. Вони були здатні аналізувати ефективність обраних методичних засобів і вносити корективи у виконавський процес, хоча ці дії ще не завжди мають системний і самостійний характер. По-п'яте, середній рівень характеризувався достатньою готовністю до концертно-виконавської та культурно-презентаційної діяльності та здатністю до встановлення емоційного контакту зі слухачами. Водночас комунікативна активність і емоційна насиченість виконання ще не завжди були стабільними й потребували подальшого вдосконалення.

**Високий рівень (3 бали)** відзначався високим ступенем сформованості усвідомленої мотивації та розвиненою рефлексивною позицією. Студенти проявляли стійкий інтерес і внутрішню потребу в удосконаленні виконавської компетентності й методичної освіченості в процесі роботи над репертуаром українських композиторів. Вони були здатні самостійно спрямовувати власну діяльність, критично осмислювати результати виконання та обирати оптимальні засоби художньої реалізації музичного матеріалу. По –друге, цей рівень відзначався високим ступенем сформованості знань і вмінь, що забезпечують створення концептуально виваженого й художньо переконливого інтерпретаційного простору музичного твору. Рефлексивна осмисленість процесу художнього сприйняття була глибокою, усвідомленою та особистісно значущою. Студент упевнено здійснював аналітико-смісловий аналіз музичного матеріалу, самостійно моделював інтерпретацію, аргументовано добирав виконавські засоби відповідно до стильових і жанрових особливостей твору. По-третє, вказаний рівень відзначався високим ступенем сформованості особистісного виконавського стилю. Студент упевнено реалізував власне художнє бачення, забезпечував цілісну та логічну організацію музичного змісту твору. Інтерпретаційна самостійність проявлялася у персоналізованому та творчому підході до виконання. По-четверте, високий рівень характеризувався стійкою сформованістю організовано-методичних та інструментально-технологічних умінь і навичок, що забезпечували цілісну й художньо переконливу реалізацію задуму музичного твору. Студенти самостійно коригували виконавські дії відповідно до художніх і технічних завдань. По-п'яте, високому рівню було характерно висока міра готовності до концертно-виконавської та культурно-презентаційної діяльності, здатність до створення стійкого художньо-комунікативного контакту зі слухачами. Студент переконливо й усвідомлено проявляв власне емоційне ставлення до музичного твору, демонстрував зрілу виконавську позицію.

У межах класифікації **рівнів** сформованості музично-виконавської **компетентності** ми пропонуємо виділити три ієрархічні ступені, що відображають прогресію від механістичного відтворення до високого рівня проєктивної інтеграції музично-виконавських дій.

**Відтворювальний рівень (низький)** характеризується реалізацією виконавських дій у точній відповідності до визначеного алгоритму, із домінуванням поверхневого опанування твору: реалізація звуковисотного матеріалу, ритмічних структур та базових виконавських прийомів. На цьому рівні обмежено використовуються засоби художньої інтерпретації, що проявляється у недостатній глибині естетичного осмислення музичного твору.

**Трансформаційний рівень (середній)** визначається здатністю здійснювати аналітико-інтегративні операції над музичним матеріалом, включно з виділенням структурних подібностей і відмінностей. Виконавець демонструє початкову автономію у модифікації алгоритму виконання відповідно до конкретних умов, що свідчить про формування інтегрованих техніко-інтерпретаційних умінь та забезпечує встановлення системних взаємозв'язків лише між деякими структурними компонентами музично-виконавської компетентності. **Проєктивний рівень (високий)** передбачає комплексну здатність адаптувати та модифікувати виконавські дії в різноманітних контекстах, здійснювати проєктування нових способів реалізації музичної діяльності, оптимізувати процес виконання. Досягнення цього рівня передбачає наявність цілісної орієнтовної бази дій, що забезпечує встановлення системних взаємозв'язків між усіма структурними компонентами музично-виконавської компетентності.

Для встановлення достовірності відмінностей між відсотковими долями двох груп (контрольної та експериментальної) застосуємо статистичний критерій  $\phi^*$  – кутове перетворення Фішера. Надалі вважатимемо, що наявність позитивного ефекту визначається належністю результатів респондента до середнього або високого рівня. В іншому випадку результат встановлюється як такий, що не має позитивного ефекту.

Для кожної з відсоткових долей  $P$  окремих груп обчислюємо відповідний кут:

$$\varphi = 2 \cdot \arcsin(\sqrt{P})$$

Емпіричне значення  $\varphi^*$  обраховують за формулою:

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

За статистичними таблицями критичне значення  $\varphi^*$  буде лежати в таких межах:

$$\varphi_{\text{кр}}^* = \begin{cases} 1,64 (\rho \leq 0,05) \\ 2,31 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

Отже для того, щоб надійно підтвердити наявність статистично помітних відмінностей між контрольною та експериментальною групою, необхідно, щоб емпіричне значення критерію Фішера перевищувало його критичне значення, що дорівнює 2,31.

Таблиця 3.7

**Узагальнені результати діагностики рівнів сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва**

Критерій	Рівні			
	незадовільний	низький	середній	високий
1. Мотиваційно-рефлексивний	22,5%	40%	27,5%	10%
2. Змістово-інтерпретаційний	30%	37,5%	22,5%	10%
3. Індивідуально-стильовий	30%	47,5%	17,5%	5%
4. Конструктивно-технологічний	25%	42,5%	25%	7,5%
5. Художньо-комунікативний	30%	45,0%	17,5%	7,5%

Обчислення показника кутового перетворення Фішера вказує на те, що респонденти в контрольній та експериментальній групі мають однакові

результати, а отже ці групи можна вважати ідентичними. Зокрема для мотиваційно-рефлексивного критерію емпіричний показник  $\varphi_{\text{емп}}^* = 0,32677$ , змістово-інтерпретаційного –  $\varphi_{\text{емп}}^* = 0,33781$ , індивідуально-стильового –  $\varphi_{\text{емп}}^* = 0,37916$ , конструктивно-технологічного –  $\varphi_{\text{емп}}^* = 1,01901$ , художньо-комунікативного –  $\varphi_{\text{емп}}^* = 0,73359$ . Кожне з цих емпіричних значень не перевищує його критичне значення.

Таблиця 3.8

**Узагальнені результати діагностики рівнів сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва**

Група	РІВНІ							
	незадовільний		низький		середній		високий	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Контрольна група	31	31%	42	42%	20	20%	7	7%
Експериментальна група	24	24%	43	43%	24	24%	9	9%
<b>Узагальнено</b>	<b>55</b>	<b>27,5%</b>	<b>85</b>	<b>42,5%</b>	<b>44</b>	<b>22,0%</b>	<b>16</b>	<b>8,0%</b>

Аналіз результатів констатувального експерименту щодо оцінювання музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, представлений у табл. 3.7., свідчить про загальний недостатній рівень сформованості даної компетентності серед студентів. Це зумовлює необхідність впровадження цілеспрямованих методів і прийомів педагогічного впливу, спрямованих на розвиток ключових складових виконавської компетентності, зокрема індивідуально-стильового та художньо-комунікативного компонентів. Особливо низькі результати були зафіксовані при оцінюванні показників: ступеня інтерпретаційної самостійності, яка проявляється у здатності студента створювати персоналізовану інтерпретацію музичного твору (індивідуально-стильовий критерій), та рівня вираження власного емоційного ставлення до твору під час виконання (художньо-

комунікативний критерій). Така ситуація, на нашу думку, має кілька взаємопов'язаних причин:

по-перше, багато студентів демонструють обмежену здатність до самостійної інтерпретації музичного матеріалу;

по-друге, навчальний процес часто переважно орієнтований на засвоєння технічних навичок і нормативного виконання творів, що призводить до механістичного підходу і зменшує мотивацію до творчого пошуку;

по-третє, відсутність достатньої практики емоційного вираження та комунікативного взаємозв'язку з аудиторією під час виконання (довгий час онлайн-навчання) обмежила розвиток художньо-комунікативного компонента музично-виконавської компетентності. Враховуючи зазначене, стало необхідним застосовувати комплексний підхід до розвитку музично-виконавської компетентності, що включає:

-розуміння потреб щодо педагогічної та виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва (усвідомлено-мотиваційний компонент);

-спроможність співвідносити власне виконавське рішення з жанрово-стильовими закономірностями (інтелектуально-творчий компонент);

-поєднання індивідуально-типологічних характеристик виконавця з його професійними виконавськими вміннями (особистісно-стильовий компонент);

-наслідування традиційних методичних принципів виконавської підготовки студентів та їх сучасне технологічне удосконалення (методико-технологічний компонент);

-поєднання технічної досконалості і жанрово-стилістичної переконливості з умінням художньо й артистично презентувати музичний твір (виконавсько-презентаційний компонент).

Ми передбачали, що такий підхід сприятиме підвищенню рівня інтерпретаційної самостійності та здатності відображати власне емоційне ставлення до музичного твору в процесі його виконання, що, у свою чергу, позитивно вплине на загальний рівень музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

### **3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування прогностичних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва на основі української фортепіанної школи**

Формувальний експеримент було реалізовано впродовж 2022–2025 навчальних років. Первинне діагностування рівня сформованості музично-виконавської компетентності у майбутніх учителів музичного мистецтва експериментальної та контрольної груп здійснювалося на початку п'ятого семестру навчання.

Опрацювання результатів початкового діагностичного зрізу дало підстави стверджувати, що на старті експериментальної роботи показники сформованості музично-виконавської компетентності у здобувачів експериментальної та контрольної груп істотно не відрізнялися. Встановлена еквівалентність вихідних рівнів забезпечила методологічну коректність подальшого формувального етапу дослідження та уможливила об'єктивний аналіз динаміки розвитку структурних компонентів музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Формувальний вплив реалізовувався поетапно, що відповідало логіці послідовного й цілеспрямованого становлення музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Зазначений процес здійснювався в межах орієнтаційного, організаційного та реалізаційного етапів.

Упродовж кожного з окреслених етапів експериментального дослідження було враховано такі методологічні та дидактичні положення:

1. Співзв'язок кожного етапу формувального експерименту з відповідною педагогічною умовою:

-перший (орієнтаційний) етап формувальної роботи ґрунтувався на створення у студентів психологічної налаштованості на виконавство на основі рефлексивно-позиційного визначення майбутніх учителів у музичній діяльності;

-другий (організаційний) етап реалізовувався за умови розширення на основі задачної технології системи знань культурологічного, теоретико-методологічного, історико-стильового та інтерпретаційно-аналітичного характеру

-третьій (реалізаційний) етап ґрунтувався на створенні умови щодо стимулювання потреби виконавської самореалізації студентів на засадах системного й цілеспрямованого їх залучення до концертно-проектного простору з урахуванням індивідуальних особливостей і технічних можливостей виконавців.

**2.** Музичний матеріал, задіяний у формувальному експерименті, було сформовано на основі творів українських композиторів, що зумовлено низкою педагогічно та методично обґрунтованих чинників як для студентів з України, так і для студентів з Китаю.

*Для студентів з України:*

-Національний музичний репертуар виступає важливим засобом формування музично-виконавської компетентності, оскільки поєднує високу художню цінність із доступністю стильових, інтонаційних і образних характеристик, близьких до культурного досвіду студентів. Це сприяє більш глибокому емоційно-образному осмисленню музичного тексту та підвищує рівень інтерпретаційної усвідомленості виконавської діяльності.

-Твори українських композиторів вирізняються жанрово-стильовим розмаїттям і виразною національною інтонаційною специфікою, що створює сприятливі умови для поетапного формування технічних, художньо-інтерпретаційних і прогностичних умінь у процесі музичного виконання. Робота з таким репертуаром активізує аналітичне мислення, стимулює здатність до прогнозування виконавського результату та сприяє розвитку індивідуального виконавського стилю майбутніх педагогів-музикантів.

*Для студентів з Китаю:*

-Особливої педагогічної цінності використання творів українських композиторів набуває у роботі зі студентами з Китаю. Залучення їх до

українського національного музичного репертуару розширює художній світогляд, сприяє міжкультурному діалогу та формуванню здатності до осмислення музики іншої культурної традиції. Вивчення українських творів допомагає студентам з Китаю глибше зрозуміти європейську музичну ментальність, інтонаційно-ладову систему та принципи музичної образності, що істотно збагачує їхній виконавський досвід і підвищує рівень інтерпретаційної компетентності.

-Використання українського музичного репертуару в освітньому процесі формує у студентів з Китаю готовність до свідомого та методично обґрунтованого опанування музичного матеріалу іншої культури, розвиває толерантність до художньої різноманітності та сприяє формуванню універсальних музично-виконавських компетентностей, необхідних для майбутньої педагогічної діяльності в умовах полікультурного освітнього простору.

**3.** Пріоритет художньо-сміслового усвідомлення музичного твору над механічним відтворенням нотного тексту, що передбачає розуміння образного змісту, стилістичних особливостей і логіки музичного розвитку.

**4.** Основою розвитку музично-виконавської компетентності є цілісність і взаємозумовленість її компонентної структури, що охоплює усвідомлено-мотиваційний, інтелектуально-творчий, особистісно-стильовий, методико-технологічний та виконавсько-презентаційний компоненти. Їхня єдність забезпечує системний характер музично-виконавської компетентності, у межах якої технічні уміння поєднуються з усвідомленим художнім мисленням, інтерпретаційною самостійністю та здатністю до творчої самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва.

**Перший етап (орієнтаційний)** забезпечував розвиток усвідомлено-мотиваційного компоненту структури музично-виконавської компетентності та був спрямований на формування у студентів психологічної налаштованості на інструментальне виконавство як провідний чинник майбутньої просвітницької та педагогічної діяльності на основі рефлексивно-позиційного

самовизначення у музично-виконавській сфері. На цьому етапі реалізовувалася перша виділена умова- створення психологічної налаштованості студентів до виконавства на основі рефлексивно-позиційного визначення (щоденники виконавця, письмові рефлексії, самооцінка), самоусвідомлення та позиційного аналізу, дискусійно-аналітичні (групові обговорення, аналіз прикладів виконання), інтерактивні методи практичної роботи (імпровізації, переклади), методи зворотного зв'язку та корекції (оцінка викладачем тасокурсниками, самооцінка). Впровадження **рефлексивних методів** передбачало таке. Під час роботи над музичним твором українського композитора студентам пропонувалось систематично фіксувати з враження, емоційні реакції, власні досягнення. Це дозволяє студенту відстежувати динаміку формування технічних і художньо-інтерпретаційних умінь, усвідомлювати сильні та слабкі сторони своєї виконавської діяльності (Див. додаток В).

Табл. 3.9

### Методична реалізація першої умови формування музично-виконавської компетентності

Умова формування	Методи реалізації	Очікуваний результат
Створення психологічної налаштованості студентів до виконавства на основі рефлексивно-позиційного визначення	1. Рефлексивні методи (щоденники виконавця, письмові рефлексії, самооцінка) 2. Методи самоусвідомлення та позиційного аналізу	Підвищення рівня зацікавленості та самостійного прагнення до вдосконалення виконавської компетентності та методичної освідченості в процесі опанування репертуару українських композиторів. (Усвідомлення власної ролі у виконавському процесі; формування внутрішньої мотивації до якісного виконання;
	3. Дискусійно-аналітичні методи (групові обговорення, аналіз прикладів виконання)	Розвиток критичного мислення, здатності порівнювати власні виконавські рішення з професійними моделями

	<b>4.Інтерактивні методи практичної роботи (імпровазації, колективні музичні експерименти)</b>	<i>Підвищення ступеня телерантності до невизначених ситуацій.</i>  (Формування емоційно-психологічної готовності до виконання та активної участі у музичному процесі)
	<b>5. Методи зворотного зв'язку та корекції (оцінка викладачем та однолітками, самооцінка)</b>	<i>Підвищення рівня телерантності до невизначених ситуацій.</i>  Корекція власного виконавського підходу, узгодження з професійними стандартами, підвищення рівня рефлексивності

Ціль рефлексивного методу («щоденник виконавця») полягає у зосередженні уваги студента на власному процесі музично-виконавської діяльності та активізації рефлексії щодо технічних, інтерпретаційних і художньо-сміслових аспектів виконання твору. Метод сприяє усвідомленому аналізу власних дій, розвитку самоконтролю та внутрішньої мотивації до вдосконалення виконавської майстерності, формує здатність до прогнозування та корекції результату музичного виконання.

Методи *самоусвідомлення та позиційного аналізу* спрямовані на усвідомлення студентом власної ролі, позиції та оцінки виконавських можливостей, а також усвідомлення доцільності виконання тих чи інших дій з позиції їх впливу на художній результат. Вони підвищують внутрішню мотивацію до виконання через активне включення студента у рефлексивну діяльність.

**Метод *позиційного аналізу* передбачав:**

- оцінку студентом власного виконання за певними критеріями (технічна точність, динаміка, інтерпретаційна виразність, художнє звучання);
- виділення фрагментів, які потребують вдосконалення ( пояснити –чому);
- аналіз, стилю та художнього змісту твору, складання власної виконавської позиції та цілісного бачення інтерпретаційного плану твору;

-зіставлення власного виконання з записами видатних українських виконавців (твору що виконується, або іншого твору того ж стилю або жанру), визначає відмінності та можливості для вдосконалення;

- програмування подальших навчально-виконавських дій.

Методи самоусвідомлення та позиційного аналізу сприяють активізації внутрішньої мотивації, формуванню усвідомленої виконавської позиції, розвитку здатності до рефлексивного контролю, а також складання індивідуальної траєкторії вдосконалення що є значущим для формування високого рівня музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Дискусійно-аналітичні методи** (групові обговорення, слуховий аналіз та порівняння різних інтерпретацій) спрямовані на розвиток усвідомленості, аналітичного мислення та здатності до критичного оцінювання власної виконавської діяльності. Під час обговорень із викладачем інтерпретаційного плану твору студенти самостійно пропонують вибір артикуляції, темпу, динаміки. Також проводились групові обговорення в рамках лекційних курсів, які сприяли формуванню вміння аргументовано висловлювати власну думку, слухати та враховувати позиції інших учасників. Дискусії стимулювали студентів до активної участі у процесі, підвищували відповідальність за результат власного виконання, інтерпретаційну самостійність та бажання вдосконалювати виконавські навички.

**Інтерактивні методи практичної роботи** (імпровізаційні вправи та колективні музикування) спрямовані на активне залучення студентів у процес творчості та формування усвідомленого виконавського задуму. Вони поєднують практичну діяльність із рефлексією, що забезпечує розвиток як технічних, так і художньо-інтерпретаційних умінь. Студенти виконують завдання на імпровізацію на задану тему або музичний мотив., складають мелодію на заданий акомпанемент. В якості акомпанементу нами використовувались етюди українських композиторів із навчально-

методичного посібника для здобувачів вищих мистецьких навчальних закладів освіти для спеціальності 025 Музичне мистецтво під редакцією Остапчук М.

Також було ознайомлено студентів з етюдами Олів'є Мессіана, Паскаль Дюсапена, Іван Феделе, Магнус Ліндберг, Ектор Парра, Янніс Ксенакіс у виконанні українського піаніста Віталія Кияниці, який репрезентував програму «Сучасні етюди для фортепіано» <https://mus.art.co.ua/suchasni-etiudy-dlia-fortepiano-vid-vitaliia-kyianytsi/>. Після прослуховування кожний студент самостійно обрав твір (етюд), який далі став платформою для виконання творчих завдань. Імпровізаційні вправи підвищують здатність до самостійного музичного вираження та формують індивідуальний стиль виконання, роблять процес навчання більш цікавим і емоційно насиченим, забезпечують активну, свідому та творчо-орієнтовану діяльність студентів, стимулюють рефлексію та розвиток індивідуальної виконавської позиції, що є ключовим для майбутніх учителів музичного мистецтва.

*Методи зворотного зв'язку та корекції* є ключовим інструментом підтримки, контролю та вдосконалення музично-виконавської діяльності студента на всіх етапах формувальної роботи. Вони виступають як наскрізний процес, оскільки забезпечують постійний контакт між студентом, викладачем та колегами, сприяють оперативному внесенню змін у виконавську діяльність та стимулюють усвідомлене її вдосконалення. Основні аспекти та функції цього методу полягають в здійсненні систематичного контролю щодо виконання студента перелічених вище завдань; коренція процесу навчання, представлення альтернативних прийомів виконання, способів фразування чи вирішення технічних труднощів, постійного зіставлення власного виконання з поставленими цілями або інтерпретаційними стандартами, що сприяє усвідомленому контролю над процесом навчання та формує внутрішню мотивацію до вдосконалення. Надання конструктивного зворотного зв'язку допомагає студенту усвідомити власні сильні сторони, визначити конкретні аспекти для вдосконалення, а також стимулює розвиток критичного мислення,

комунікативних навичок, здатності до обґрунтованого обговорення музичних рішень та взаємного навчання.

**Другий етап (організаційний)** забезпечував розвиток другого, третього та четвертого (інтелектуально-творчого, особистісно-стильового та методико-технологічного) компонентів структури музично-виконавської компетентності та був спрямований на організацію музично-виконавської діяльності майбутніх фахівців на засадах задачної технології з поетапним розширенням системи культурологічних, теоретико-методологічних, історико-стильових та інтерпретаційно-аналітичних знань. На цьому етапі реалізовувалася друга виділена умова (розширення на підставі задачної технології системи знань культурологічного, теоретико-методологічного, історико-стильового та інтерпретаційно-аналітичного характеру), що передбачало впровадження таких **методів**, як: інтерпретаційно-аналітичних задач, проблемно-виконавських завдань, варіативних виконавських рішень, вирішення реконструктивних історико-стильових задач, поетапного ускладнення задач, метод едукації.

*Метод інтерпретаційно-аналітичних задач* спрямований на глибоке осмислення музичного тексту(аудіозапис) через аналіз його образно-змістової, стилістичної та формотворчої характеристики. Студентам пропонуються заслухати твори С. Людкевича, що написані в жанрі романтичної мініатюри ("Імпровізаційна арія", "Романс", "Пісня ночі") у виконанні Крушельницької М. <https://www.youtube.com/watch>.

Наступне завдання полягало в здійсненні порівняльного художньо-стилістичного аналізу зазначених музичних творів у зіставленні з прелюдіями Ф. Шопена. Основна увага зосереджувалася на виявленні спільних і відмінних рис у трактуванні художньої ідеї, особливостях образного мислення композиторів, а також у логіці розгортання музичного матеріалу. Важливим аспектом аналізу став розгляд характерних принципів формоутворення, інтонаційної організації та драматургії музичного розвитку. Окреме місце в межах завдання відводилося дослідженню системи звуковиразних засобів,

застосованих композиторами, зокрема мелодичних інтонацій, гармонічної мови, ритмічної організації, фактурних рішень, динамічних і тембрових контрастів. Такий підхід дав змогу простежити спадкоємність романтичної традиції, а також індивідуально-стильові особливості композиторського мислення, що проявляються у специфіці художнього узагальнення та емоційної насиченості музичного висловлювання. Реалізація зазначеного методу сприяла поглибленню аналітичних умінь студентів, формуванню здатності до цілісного осмислення музичного твору та розвитку інтерпретаційної свідомості, що є важливим чинником формування інтелектуально-творчого та особистісно-стильового компонентів музично-виконавської компетентності.

Зазначене нижче завдання в контексті впровадження *методу інтерпретаційно-аналітичних* формуючого експерименту передбачало таке. Під час виконання індивідуального завдання студентами 3 та 2 курсів в рамках ОК «Музично-виконавський практикум» та ОК «Музично-інструментальна підготовка» спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) та 025 Музичне мистецтво було запропоновано студентам опанувати твір Людкевича С., Пісня без слів у виконанні Марії Крушельницької. У процесі публічної презентації навчально-наукового завдання студентам було запропоновано прослухати та проаналізувати декілька фортепіанних мініатюр Мендельсона Ф. з циклу «Пісні без слів» у зіставленні з однойменними творами Людкевича С. Основною метою завдання стало виявлення жанрово-стильових особливостей зазначених творів, а також визначення специфіки їх художнього втілення в контексті різних національних і історико-культурних традицій. Особлива увага під час аналізу приділялася характеристиці жанру «пісні без слів» як синтетичної форми ліричного висловлювання, що поєднує вокальну інтонаційність із суто інструментальними засобами виразності. Студентам пропонувалося зосередитися на мелодичній природі тематизму, особливостях кантиленного розвитку, співвідношенні провідної мелодичної лінії та акомпануючої фактури, а також на ролі динамічних, агогічних і

тембрових нюансів у створенні образної цілісності творів. Порівняльний аналіз творів Мендельсона Ф. та Людкевича С. передбачав виявлення спільних жанрових ознак, що засвідчують спадкоємність романтичної традиції, а також окреслення індивідуально-стильових відмінностей, зумовлених національною своєрідністю композиторського мислення. Зокрема, акцентувалася увага на особливостях інтонаційної мови, гармонічного мислення та ритмо-фактурної організації, що впливають на характер музичного образу й драматургію розвитку кожного твору. Реалізація такого завдання в умовах публічної презентації сприяла розвитку аналітико-інтерпретаційних умінь студентів, формуванню здатності до усвідомленого слухового сприйняття музики, аргументованого порівняльного аналізу та вербалізації художніх вражень.

Наступне навчально-наукове завдання, реалізоване в межах того самого методичного підходу та з опорою на задачну технологію, передбачало самостійне аналітично-слухове ознайомлення студентів із масштабним сольним фортепіанним твором С. Людкевича -«Елегією» (Запис у виконанні Оксани Рапіти та Симфонічного оркестру Львівської філармонії, <https://www.youtube.com/watch>). Акцент робився на формуванні здатності до цілісного осмислення музичного матеріалу великої форми та усвідомлення жанрово-стильових трансформацій у межах індивідуального композиторського задуму.

У процесі діалогу-обговорення основну увагу було зосереджено на проблемному осмисленні жанрової природи елегії як ліричної мініатюри, традиційно пов'язаної з камерністю висловлювання, з подальшим її зіставленням із твором С. Людкевича, тривалість виконання якого становить близько 30 хвилин. Таке порівняння дало змогу актуалізувати питання розширення жанрових меж та переосмислення елегійного начала в умовах масштабної одночастинної композиції.

Одним із ключових завдань стало виявлення принципів формотворення твору, зокрема аналіз специфіки варіаційної організації музичного матеріалу в умовах наскрізного розвитку. Студентам пропонувалося простежити, яким

чином основна тематична ідея зазнає послідовних жанрово-інтонаційних, фактурних і драматургічних трансформацій, зберігаючи при цьому внутрішню єдність та цілісність художнього задуму. Особлива увага приділялася визначенню механізмів варіаційності, що реалізуються не у формі класичного циклу, а як безперервний процес розвитку, зумовлений логікою емоційно-сміслового розгортання. У ході аналізу також розглядалося питання жанрових трансформацій теми, яка в процесі музичного розвитку набуває рис різних жанрових утворень (епічних, драматичних, медитативних), що свідчить про синтетичний характер художнього мислення композитора та його прагнення до узагальненого філософського висловлювання. Зазначений підхід сприяв формуванню в студентів умінь виявляти складні процеси жанрової еволюції, аналізувати масштабні музичні форми та інтерпретувати твір у контексті розширених художніх і стильових координат.

*Метод проблемно-виконавських завдань* передбачав постановку перед студентом виконавських задач, що потребують самостійного пошуку оптимальних технічних і художніх рішень (вибір аплікатури, штрихів, динамічних акцентів, педалізації). У процесі розв'язання таких завдань активізується аналітичне мислення, формується усвідомлене ставлення до виконавського процесу та здатність аргументовано обґрунтовувати власні інтерпретаційні рішення. Вагомим у межах реалізації проблемно-виконавського методу стало опрацювання поліфонічного твору українського композитора, що здійснювалося за умов самостійного добору аплікатурних рішень та побудови тематичного графіка твору. Такий підхід орієнтував студентів на активне осмислення поліфонічної тканини, усвідомлення логіки тематичного розвитку й взаємодії голосів, а також на формування інтерпретаційно обґрунтованих виконавських рішень. Виконанню зазначеного завдання передувала установча доповідь викладача, у межах якої було окреслено особливості поліфонічного напряму українського композиторського мистецтва, методичні орієнтири роботи над поліфонією, а також визначено аналітичні й виконавські акценти. Було доведено, що до

початку ХХ століття українська професійна музична культура в цілому опанувала основні поліфонічні принципи й форми, однак самостійні поліфонічні жанри, усталені в західноєвропейській музичній традиції, тривалий час не входили до кола провідних творчих зацікавлень вітчизняних композиторів. Упродовж ХХ століття в розвитку поліфонічного напрямку українського композиторського мистецтва чітко окреслилися дві паралельні тенденції: «формування навчальної поліфонії та становлення педагогічної фуґи» (Толмачов <https://elibrary.kdpu.edu.ua/>) Навчальна поліфонія відіграла визначальну роль у зростанні професійної майстерності українських композиторів, слугуючи важливим етапом оволодіння складними засобами поліфонічного мислення. Саме в цьому контексті значну увагу поліфонічним формам приділяли Ф. Акименко, Я. Степовий, Л. Ревуцький, Б. Лятошинський, М. Скорульський та інші митці, для яких робота з поліфонічним матеріалом стала основою формування індивідуального стилю та композиторської техніки. Водночас навчальні фуґи нерідко інтегрувалися до педагогічного репертуару, виконуючи не лише дидактичну, а й художньо-естетичну функцію. До цього напрямку належать фуґи В. Борисова, а також поліфонічні твори створені С. Богатирьовим, Є. Станковичем, Є. Юцевичем, Г. Цицалюком, П. Гайдамакою та іншими композиторами, чия творчість суттєво вплинула на розвиток вітчизняної педагогічної традиції у сфері поліфонії. У другій половині ХХ століття розвиток поліфонічного напрямку в українській музиці набуває нового змісту, що пов'язано з активним опануванням класичних поліфонічних жанрів у поєднанні з сучасними музично-виразними засобами та полістилістичним мисленням. Поліфонічні форми поступово виходять за межі суто навчального матеріалу й утверджуються як самостійні художні явища, водночас зберігаючи значний педагогічний потенціал. Створення поліфонічних циклів і окремих творів (прелюдій і фуґ, інвенцій, органних і фортепіанних композицій) українськими композиторами другої половини ХХ століття суттєво розширило навчально-виконавський репертуар та надало викладачам можливість залучати сучасний

національний матеріал до процесу формування поліфонічного мислення студентів. Окрім того, активне включення поліфонічних розділів до симфонічних, камерних і інструментальних циклів створює сприятливі умови для розвитку аналітичних умінь, інтерпретаційної самостійності та професійної рефлексії майбутніх музикантів у процесі навчання. Після вступного слова викладача студентам було запропоновано обрати поліфонічний твір з зазначеного переліку ( *Додаток Г*) та виконати його за умов самостійного добору аплікатурних, педальних рішень та побудови тематичного графіка твору.

*Метод варіативних виконавських рішень* полягає у створенні кількох альтернативних варіантів інтерпретації одного й того ж музичного фрагмента або твору в цілому. Робота з варіативними задачами передбачала такі форми роботи:

1. В рамках опанування студенти 3 курсу ОК «Концертмейстерський практикум з основами перекладу музичних творів ( спеціальність 025 Музичне мистецтво) склали варіантів аранжування українських пісень.
2. Складання варіацій на тему української народної пісні.
3. Розробка пісень-ігор для дітей молодшого шкільного віку з використанням тематичного матеріалу українських народних і сучасних пісень.
4. Робота з варіативними задачами проводилась на заняттях в рамках ОК «Музично-виконавський практикум» та ОК «Музично-інструментальна підготовка» спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) та 025 Музичне мистецтво (студенти 2 та 3 курсів)
5. Запропоновано бліц-опанування творів вітчизняних та зарубіжних композиторів 20-21ст. (Брюс Д., Гершвін Дж., Джоппін С., Леонтович М., Мордасов М., Сасько Г., Шмітц М.), адаптованих до виконавських можливостей студентів в навчально-репертуарному посібнику для студентів вищих мистецьких закладів освіти напряму підготовки 6.020204 «Музичне мистецтво» та 6.020204 «Музичне мистецтво» під редакцією Никон О.К. та Остапчук М.М. Вказаний збірник включає низку нескладних творів, які

передбачають активну роботу студента над розвитком індивідуальної виконавської інтерпретації. Кожний твір рекомендується виконати у 2–3 варіантах, що відрізняються один від одного художньо-виразними засобами, такими як темп, динаміка, способи звуковибудови та фактурні особливості виконання. Це завдання сприяло формуванню у студента здатності до свідомого експериментування з музичними засобами, становленню індивідуального виконавського стилю, умінню порівнювати різні виконавські рішення та обґрунтовувати власний вибір щодо інтонаційних, ритмічних і динамічних засобів музичного висловлювання.

*Метод вирішення реконструктивних історико-стильових задач, у межах якого студенти відтворюють логіку формування виконавських традицій конкретного музично-культурного контексту. У ході експериментальної роботи звернулися до творчості Богдани Фільц. Після ознайомлення з особливостями досягнення композиторки в інструментальній музиці, нами було запропоновано ознайомлення з репрезентативними зразками його циклічних композицій: «Музичні присвяти», «Шість візерунків», «Калейдоскоп настроїв», «Три п'єси : для фортепіано : на теми лемківських народних пісень», «Лемківські варіації». Характеризуючи творчість Б. Фільц, М. Загайкевич вказує: «Творчість Богдани Фільц в інструментальних жанрах репрезентує стильове річище, яке виразно накреслилось в українській музиці, починаючи з 20-х років ХХ ст». і «знайшло яскраве втілення в композиторській спадщині Л.Ревуцького, В.Барвінського, Н.Нижанківського та ін». «Йдеться про насиченість музики фольклорними мотивами, опрацьованими засобами, притаманними для неоромантизму та імпресіонізму. Цей напрямок приніс в українське музичне мистецтво багато цінних художніх здобутків: серед них значаться і твори Богдани Фільц»*

В процесі опанування інструментальної творчості Б.Фільц перед студентами було поставлено такі запитання:

1.Які ознаки музичної культури другої половини ХХ століття відображені у творчості Богдани Фільц?

2. Наскільки музика композиторки корелює з загальноєвропейськими стильовими тенденціями свого часу?
3. Яким чином у її творчості простежується спадкоємність української композиторської школи?
4. Які виконавські принципи (артикуляційні, динамічні, агогічні) є стилістично доцільними для інтерпретації творів Богдани Фільц?
5. Як особливості нотного тексту композиторки впливають на вибір темпу та характер фразування?
6. У чому полягає баланс між авторською визначеністю та інтерпретаційною свободою виконавця в музиці цього періоду?
7. Які стилістичні ознаки є ключовими для ідентифікації музики Богдани Фільц?
8. Як знання історико-стильового контексту впливає на якість виконавської інтерпретації її творів?
9. Які аспекти стилю композиторки вимагають особливої уваги виконавця?

Студенти дійшли висновку, що «в творах композиторка послідовно здійснює оновлення жанрового спектра фортепіанного мистецтва, спрямоване на поглиблення виразових можливостей музичної мови. Трансформація мелодики, гармонічного мислення, фактурної організації, темпоритмічної сфери та ладотональних взаємин зумовлює якісні зміни драматургії творів, орієнтовані на розширення образного й інтонаційного простору та формування нових семантичних і структурних параметрів. Характерною ознакою стилю є активне звернення до народнопісенних джерел і використання принципу «фольклорної програмності», що реалізується, зокрема, через поєднання ладів народної музики, ладову варіантність і змінність гармонічних опор» (Відповідь студентки 4 курсу спеціальності 025 Музичне мистецтво Стаматакі Є.

Табл 3.10.

## Методична реалізація другої умови формування музично-виконавської компетентності

Умова формування	Методи реалізації	Очікуваний результат
Розширення на основі задачної технології системи знань культурологічного, теоретико-методологічного, історико-стильового та інтерпретаційно-аналітичного характеру	<b>1. Інтерпретаційно-аналітичних задач</b> (виявлення жанрово-стильових особливостей зазначених творів, а також визначення специфіки їх художнього втілення в контексті різних національних і історико-культурних традицій)	<i>Підвищення якості рефлексивної осмисленості процесу художнього сприйняття музики; (поглиблення аналітичних умінь студентів, формування здатності до цілісного осмислення музичного твору та розвитку інтерпретаційної свідомості)</i>
	<b>2. Проблемно-виконавських завдань</b>  (самостійного пошуку оптимальних технічних і художніх рішень (вибір аплікатури, штрихів, динамічних акцентів, педалізації).)	<i>Підвищення рівня опанування аналітико-сміслового аналізу й інтерпретаційного моделювання музичного матеріалу.</i>  (активізація аналітичного мислення, формування усвідомленого ставлення до виконавського процесу та здатності аргументовано обґрунтовувати власні інтерпретаційні рішення).
	<b>3. Варіативних виконавських рішень</b> (створення кількох альтернативних варіантів інтерпретації одного й того ж музичного фрагмента або твору в цілому; створення кількох альтернативних варіантів роботи над виправленням технічних недоліків.	<i>Підвищення рівня сформованості умінь і навичок організовано-методичного та інструментально-технологічного характеру, що забезпечує цілісну реалізацію художнього задуму музичного твору;</i>  <i>Підвищення рівня усвідомленості щодо ефективності використання методичних прийомів у процесі опрацювання музичного твору та здатність коригувати їх у разі потреби.</i>
	<b>4. Вирішення реконструктивних історико-стильових задач,</b>  (відтворення логіки формування виконавських традицій конкретного музично-культурного контексту; відоме експериментування з музичними засобами. Виявлення стильових й культурних чинників певного музично-культурного період	<i>Підвищення рівня сформованості індивідуального художнього бачення твору та логіки розгортання музичного змісту твору;</i> <i>Підвищення рівня інтерпретаційної самостійності, що проявляється у персоналізованому підході до виконання твору. (Становлення індивідуального виконавського стилю, уміння порівнювати різні виконавські рішення та обґрунтовувати власний вибір щодо інтонаційних, ритмічних і динамічних засобів музичного висловлювання)</i>

	<b>5.Метод поетапного ускладнення задач</b>	<i>Підвищення рівня інтерпретаційної самостійності, що проявляється у персоналізованому підході до виконання твору. (розширення системи знань від репродуктивного до творчо-аналітичного рівня).</i>
	<b>6.Метод едукації</b> ( Розвиток «особистості в єдності освітньої, мотиваційної, виховної та розвивальної функцій» (Шульгіна 2016))	<i>Наскрізний метод щодо формування високого рівня музично-виконавської компетентності.</i>

Виявляючи стильові й культурні чинники певного музично-культурного періоду нами було впроваджена така форма роботи: охарактеризувати другу половину XIX століття, який став періодом формування нового жанрового явища — програмного фортепіанного циклу, спираючись на порівняльні характеристики творів циклічних форм Роберта Шумана («Дитячі сцени», «Лісові сцени», «Метелики», «Карнавал») з фортепіанними мініатюрами, об'єднаних у цикли «Музичні присвяти», «Шість візерунків», «Калейдоскоп настроїв».

Студенти дійшли висновку, що «характерною особливістю таких циклів є об'єднання мініатюр навколо спільної програмної ідеї, поетичного задуму, інтонаційно-образного джерела.....» (Відповідь студента 4 курсу спеціальності 025 (Музичне мистецтво) Піпенко Д.); «Циклічна драматургія, заснована на зіставленні різнопланових мініатюр, об'єднаних наскрізною образною ідеєю, стає характерною ознакою її вокальної та інструментальної творчості. Такий підхід відображає спадкоємність історико-стильових традицій і водночас виявляє індивідуальну авторську позицію...» (Відповідь студентки 4 курсу спеціальності 025 (Музичне мистецтво) Сушко А.)

Наступне завдання було пов'язане з виявленням особливостей жанру новелети в інструментальній музиці 19-20 ст. та порівняння його у композиторській творчості західноєвропейських американських та українських композиторів. Було заслухано Новелету G-dur Дж. Гершвіна (короткий шістнадцятитактовий твір танцювального характеру, що нагадує фокстрот), новелети Р. Шумана ор.21( що стали першим взірцем жанру

новелети в музиці), 3 новелети Ф. Пуленка( різні по складності, по характеру але насичені філігранними композиційними деталями), «Закарпатські новелети» Б. Фільц (що запам'ятовуються запальним карпатським фольклором, пісенним мелодизмом ,використанням виражальних засобів періоду імпресіонізму)., Дитячий цикл «Новелети» М. Кармінського ( яким композитор не надавав конкретної програми) №1-Tranquillo C-dur та № 2 Presto, d-moll – a-moll та Новелета №1 Я. Верещагіна (Lento placido. Cantabile molto).

Також було застосовано *метод поетапного ускладнення задач*, що забезпечує поступове розширення системи знань від репродуктивного до творчо-аналітичного рівня. Особливо це відносилось до завдвнь творчого характеру, які студенти виконували в межах ОК «Практикум з аранжування музичних творів».

*Метод освіти*, що нами впроваджувався в експериментальній роботі, поставав як комплексний педагогічний метод, що забезпечує не лише засвоєння інтерпретаційно-технічних умінь, а й цілісне особистісне становлення студента в процесі музично-виконавської діяльності. Його зміст ґрунтується на поєднанні освітнього, виховного та культуротворчого потенціалу навчального процесу, що дозволяє розглядати музичне виконавство як сферу особистісного самовираження. В. Шульгіна зазначає: « У формулюванні змісту музичної освіти сучасна педагогіка спирається на поняття “освіта” як триєдиний процес засвоєння музичних знань, умінь і навичок, естетичного розвитку та художнього виховання особистості». Зміст музичної освіти, вважає вчена, «охоплює систему культурологічних і спеціальних музично-історичних знань, способи діяльності, інтелектуальні й практичні вміння сприйняття, виконання та створення музики, досвід музично-творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва на феноменологічному рівні» (Шульгіна 2016.) У ході роботи було взято за методологічну основу таке положення, сформульоване видатним українським педагогом Григорієм Ващенко, автором підручника "Загальні

методи навчання", за яким на початку 20 століття вчилися у всіх українських педагогічних інститутах та технікумах.: «У процесі навчання музики студент, учень засвоює різні способи діяльності: від репродуктивної (за зразком) до перетворювальної та творчої»... «Традиційна інформативна функція в роботі педагога-музиканта поступово замінюється діяльнісним компонентом». Автор стверджує, що «у живому навчально-виховному процесі педагогічні категорії – музичне виховання, музична освіта і навчання музики – взаємопов'язані в інтеграційній діяльності педагога, яка підпорядкована законам, принципам і правилам дидактики: науковість, систематичність, виховний і розвивальний характер навчання, природовідповідність, індивідуалізація, активність і наочність навчання» (Ващенко, 1974). Метод едукації реалізовувався протягом усього поетапного процесу становлення музично-виконавської компетентності. Так, на другому етапі експерименту засвоєння твору супроводжувалось ознайомленням із культурно-історичним контекстом його створення, художніми ідеями епохи та творчою позицією композитора. Таке розширення освітнього простору активізує ціннісно-сміслову ставлення студента до музики й підсилює особистісну значущість виконавської діяльності. Метод едукації включав також усі діалогічні форми педагогічної взаємодії. Освітній процес вибудовується на засадах партнерства між викладачем і студентом, що передбачає обмін думками, спільний пошук художніх рішень і варіативність шляхів досягнення виконавської мети, що стимулює внутрішню мотивацію та активну позицію студента у власному професійному становленні. Використання цього методу охоплювало рефлексивно-оцінювальні форми навчальної діяльності. Тсак, після виконання музичних творів (на заняттях( другий етап експериментальної роботи) або публічно ( третій етап експериментальної роботи) організовується рефлексивний аналіз, у ході якого студент оцінює власний виконавський результат, усвідомлює труднощі, окреслює напрями подальшого професійного зростання.

**Третій (реалізаційний) етап** забезпечував розвиток п'ятого (*виконавсько-презентаційного*) компонента структури музично-виконавської компетентності та був орієнтований на стимулювання потреби виконавської самореалізації студентів у процесі індивідуальної роботи над інтерпретацією музичного твору шляхом системного й цілеспрямованого залучення до концертного простору з урахуванням індивідуальних особливостей і технічних можливостей виконавців. На цьому етапі реалізовувалася третя виділена умова (стимулювання потреби виконавської самореалізації студентів на засадах системного й цілеспрямованого їх залучення до концертно-проектного простору з урахуванням індивідуальних особливостей і технічних можливостей), яка забезпечувалася в освітньому процесі низкою педагогічних **методів**: педагогічного супроводу концертно-виконавської діяльності, педагогічного супроводу концертно-виконавської діяльності, імпровізаційного тренінгу, кооперативно-проектного навчання. Тематичні концерти як форма мистецько-освітньої діяльності мають на меті формування стійкого інтересу студентів до музичної творчості, активізація їхньої пізнавально-емоційної сфери, а також розвиток потреби в усвідомленому сприйнятті й інтерпретації музичного мистецтва. Такі концертні заходи сприяють розширенню художнього кругозору, поглибленню музично-естетичного досвіду та формуванню ціннісного ставлення до різних проявів музичної культури. На думку Полубояриної І. та Присталова І. тематика концертних програм має будуватися «з урахуванням багатогранності музичного мистецтва й охоплювати провідні його напрями, зокрема фольклорну традицію як джерело національної ідентичності, творчість композиторів-класиків як основу академічної музичної освіти, зразки сучасної естрадної та джазової музики як вияв актуальних художніх тенденцій, а також духовну музику, що має значний виховний та світоглядний потенціал» (Полубоярина, Присталов, 2016). Аналіз літературних джерел щодо особливостей організації концертно-просвітницької роботи студентів-

музикантів дали змогу довести, що основним завданням тематичних концертів є:

- «ознайомлення слухачів із розмаїттям жанрово-стильових форм музичного мистецтва,
- розвиток умінь порівняльного аналізу музичних творів,
- усвідомлення специфіки їх художньої мови та виконавських засобів.
- інтеграція теоретичних знань і практичного виконавського досвіду студентів
- усвідомлення учасниками заходу цілісного сприйняття музики як культурного й педагогічного феномена» (Полубоярина, Присталов, 2016).

Науковці класифікують тематичні концерти за такими видами:

- «монографічні концерти, присвячені творчості одного композитора» (Полубоярина І., Присталов І., 2016);
- «тематичні концерти-лекції історичного плану, на яких розглядається певний стиль чи напрям музичного мистецтва» (Полубоярина І., Присталов І., 2016);
- «концерти-лекції, присвячені сучасній класичній, джазовій, естрадній музиці, метою яких є розуміння класичного мистецтва через доступну за сприйняттям естрадну та джазову музику» (Полубоярина І., Присталов І., 2016);
- «концерти, присвячені ювілейним подіям» (Полубоярина І., Присталов І., 2016);
- «концерт, який поєднує музику попередніх століть із сучасною музикою; - концерти-зустрічі з композиторами та виконавцями» (Полубоярина І., Присталов І., 2016)

*Метод імпровізаційного тренінгу* являвся практично зорієнтованим методом, який «надавав зануритись у музичні фрагменти й вільно імпровізувати» (Ярошевська, 2025). Імпровізаційний тренінг, який використовувався нами на третьому (реалізаційному) етапі експериментальної роботи являвся практично спрямованим, що дозволяв працювати з музичними фрагментами та створювати власні імпровізаційні

рішення. Методика імпровізаційного тренінгу була спрямована на практичне опрацювання музичного матеріалу (українські народні пісні та мелодії, що передбачало вільне імпровізаційне творення в межах заданих фрагментів: «Ой у лузі червона калина», «Ой, чорна я си, чорна», «Цвіте терен», «Ой, Марічко, чичері», «А мій милий чорнобривий», «Горіла сосна, палала», «При долині куш калини», «Ой, мамо, люблю Гриця», «Засвіт встали козаченьки», «Плине кача». Застосування методу «Імпровізаційний тренінг» передбачало, по-перше, миттєве поєднання слухових уявлень, технічних умінь і художніх намірів у процесі виконання, по-друге, презентацію підготовлених композицій задалегіть. Основним призначенням імпровізаційного тренінгу було формування готовності студентів до варіативних виконавських рішень, розвиток гармонійної чутливості, та почуття логіки побудови музичного твору. Зміст імпровізаційного тренінгу вибудовується за принципом поступового ускладнення завдань. Початкові вправи були орієнтовані на вільне оперування окремими музичними елементами (ритмом, інтонацією, фактурою, динамікою) в рамках опрацювання в класі в межах дисципліни «Практикум з аранжування музичних творів» (2 курс). Надалі студентам пропонуються завдання, що потребували цілісного художнього осмислення: створення варіацій, коротких імпровізаційних фрагментів за образною або стильовою настановою викладача. Студенти виконували творчі завдання у відкритому форматі, що забезпечувало публічну презентацію результатів для студентів першого курсу спеціальності 014 та 025. Захід мав мету ознайомлення першокурсників з вибірковою дисципліною «Практикум з аранжування музичних творів». У системі підготовки до концертної діяльності імпровізаційний тренінг виконував функцію своєї «творчої платформи», де студенти навчалися розширювати межі мотивації до публічної виконавської діяльності.

Наступний *метод кооперативно-проектного навчання* передбачав, по-перше, взаємодію учасників проекту з метою оволодіння практикою соціальної взаємодії; по-друге, створення нового творчого продукту в рамках

пізнавальної і дослідницької діяльності. При аргументації даного методу ми спирались на засновників – педагогів в Україні (Ващенко О., Кравченко Т.), які в 1920 роках активно впровадили та науково обґрунтували цей метод. Вченими було виявлено сутнісні характеристики, цільові орієнтири, завдання методу: вони акцентували увагу на зв'язку «навчання з життям, працею та трудовим вихованням, що стало важливим для розвитку української педагогіки того часу» (Ворон). Метод кооперативно-проектного навчання передбачає організацію навчальної діяльності через створення студентами певного продукту у відповідь на конкретну проблему або завдання. У процесі проектної діяльності студенти виконували послідовні дії: від формулювання проблеми до реалізації результату. Основну увагу ми акцентували на самостійності творчого пошуку, вдосконаленні навичок комунікації та співпраці; застосуванні теоретичних знань на практиці; рефлексії та самооцінюванні результатів. Нами було зроблено розподіл студентів і тем, що передбачало групу студентів з України, яким пропонувались такі теми: «Музичне мистецтво як феномен культури та художньої комунікації», «Функції музики в сучасному соціокультурному просторі», «Мова музики: інтонація, ритм, тембр як засоби художньої виразності», «Взаємодія музики з іншими видами мистецтва», «Стилі та напрями в історії музичного мистецтва»; крім того, до участі було залучено групу студентів з Китаю, яким презентувалися такі тематичні напрями: Сучасна китайська академічна музика: композитори та тенденції», «Поєднання традиційних мотивів і сучасних музичних технологій у Китаї», «Особливості китайської народної музики: регіональні стилі та традиції», «Музика гуань (східні та західні традиції у китайській народній музиці)», «Китайські музичні інструменти: гучжен, ерху, піпа, сяо, дуньху», «Музичні жанри народних танців і співу в Китаї», «Роль музики в давньокитайській філософії та етиці».

Спираючись на дослідження Деркача С., Дяків О., Чайківської О., Ільчишина У., Флюнта О., Огар О., Петрюка О., Тришневської О. реалізації проекту має включати 6 етапів: визначення теми та постановка проблеми,

планування діяльності (цілі, завдання, ресурси, строки), аналіз інформації (дослідження та обґрунтування матеріалів), розробка кінцевий результат проєкту (презентація, творчий виступ, методичний матеріал тощо, публічне представлення результатів, аналіз досягнень.

На третьому етапі нами впроваджувався також *метод едукації*, що в нашій роботі поставав як наскрізний педагогічний метод. Метод едукації реалізовувався протягом усього поетапного процесу становлення музично-виконавської компетентності. На третьому етапі використання цього методу охоплювало підготовку студентами творчо-виконавських проєктів, участь у підготовці авторських виконавських програм, тематичних концертів відкритих заліках, концертах-презентаціях, мистецьких заходах. В рамках експериментальної роботи зазначене вище розглядається не лише як форма контролю, а як важливий елемент едукаційного впливу, що формує сценічну культуру, відповідальність за художній результат і готовність до комунікації з аудиторією.

Табл. 3.11

### Методична реалізація третьої умови формування музично-виконавської компетентності

Умова формування	Методи реалізації	Очікуваний результат
Стимулювання потреби виконавської самореалізації студентів на засадах системного й цілеспрямованого їх залучення до концертно-проєктного простору з урахуванням індивідуальних особливостей і технічних можливостей виконавців	<b>1. Педагогічний супровід концертно-виконавської діяльності</b> (участь у концертних заходах)	<i>Посилення готовності щодо залученості у процес концертно-виконавської діяльності.</i>  (активізація їхньої пізнавально-емоційної сфери, а також розвиток потреби в усвідомленому сприйнятті й інтерпретації музичного мистецтва; формування ціннісного ставлення до різних проявів музичної культури)
	<b>2. Імпровізаційний тренінг</b> (вільне імпровізаційне творення в межах заданих фрагментів: українські народні пісні та мелодії).	<i>Підвищення рівня здатності, щодо відображення власного емоційного ставлення до твору через виконання.</i>  (формування готовності студентів до варіативних

		виконавських рішень, розвиток гармонійної чутливості, та почуття логіки побудови музичного твору).
	<b>3. Кооперативно-проектне навчання</b>  (створення нового творчого продукту в рамках пізнавальної і дослідницької діяльності)	<i>Посилення готовності щодо залученості у процес культурно-презентаційної діяльності.</i> (підвищення мотивації до публічної діяльності; активізації творчого потенціалу студентів; формування навичок критичного мислення та практичного застосування знань).
	<b>4. Едукації</b> (підготовка студентами творчо-виконавських проєктів, участь у підготовці авторських виконавських програм, тематичних концертів)	<i>Підвищення рівня готовності щодо залученості у процес культурно-презентаційної діяльності</i> (формування сценічної культури, відповідальності за художній результат і готовність до комунікації з аудиторією).

Для обґрунтування того, що зміни, які відбулися в процесі формувального експерименту, є наслідком саме впровадження педагогічних умов, принципів і методів, розроблених у межах даного дослідження, експериментальна робота з формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки була організована з урахуванням порівняння результатів двох груп. Зокрема, передбачалося зіставлення показників експериментальної групи з результатами контрольної групи, в якій навчальний процес здійснювався за традиційною методикою без використання нових педагогічних підходів. Таке порівняння дозволяло виділити саме той вплив, який спричинювали запропоновані педагогічні умови та методичні прийоми, і виключити можливість того, що позитивні зміни були зумовлені іншими факторами.

У підсумку, отримані результати експерименту відображають рівень сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, що визначається відповідно до розроблених критеріїв та показників діагностики. Аналіз показників обох груп дає змогу встановити

ефективність запропонованої моделі фортепіанної підготовки та оцінити ступінь її впливу на розвиток професійних компетентностей студентів.

Результати таблиць свідчать, що в експериментальній групі, в порівнянні з контрольною, підвищився загальний рівень сформованості всіх основних компонентів музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. Як показують отримані результати, позитивним наслідком проведеної експериментальної роботи виявилася тенденція підвищення результатів високого (проєктивного) рівня сформованості досліджуваного феномена за мотиваційно-рефлексивним і змістовно-інтерпретаційним критеріями відповідно на 45% і 35%. Водночас, **незадовільний** рівень за означеними критеріями став майже відсутнім (по 0 % за кожним). Показники високого (**проєктивного**) рівня сформованості досліджуваного феномена за методико-технологічним і художньо-комунікативним критеріями збільшились на 28% і 32.5 %, а низькі зменшились відповідно на 22.5% і 25%. У контрольних групах зміни, що відбулися, у показниках виражені значно менше. Отже, у студентів експериментальної групи відбулися статистично вагомі зміни у формуванні музично-виконавської компетентності у процесі фортепіанної підготовки. Результати підсумкових вимірювань дали змогу виявити динаміку сформованості досліджуваного феномена к двох групах.

Таблиця 3.12

**Результати формувального етапу визначення сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за мотиваційно-рефлексивним критерієм**

Група	РІВНІ							
	незадовільний		низький		середній		високий	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Контрольна група	3	15%	8	40%	5	25%	4	20%
Експериментальна група	0	0%	4	20%	5	25%	11	55%

Таблиця 3.13

**Результати формувального етапу визначення сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за змістово-інтерпретаційним критерієм**

Група	РІВНІ							
	незадовільний		низький		середній		високий	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Контрольна група	3	15%	8	40%	6	30%	3	15%
Експериментальна група	0	0%	4	20%	7	35%	9	45%

Таблиця 3.14

**Результати формувального етапу визначення сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за індивідуально-стильовим критерієм**

Група	РІВНІ							
	незадовільний		низький		середній		високий	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Контрольна група	1	5%	11	55%	5	25%	3	15%
Експериментальна група	0	0%	4	20%	8	40%	8	40%

Таблиця 3.15

**Результати формувального етапу визначення сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за конструктивно-технологічним критерієм**

Група	РІВНІ							
	незадовільний		низький		середній		високий	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Контрольна група	3	15%	10	50%	4	20%	3	15%

Експериментальна група	1	5%	4	20%	8	40%	7	35%
------------------------	---	----	---	-----	---	-----	---	-----

Таблиця 3.16

**Результати формувального етапу визначення сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за художньо-комунікативним критерієм**

Група	РІВНІ							
	незадовільний		низький		середній		високий	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Контрольна група	4	20%	10	50%	4	20%	2	10%
Експериментальна група	1	5%	4	20%	7	35%	8	40%

Таблиця 3.17

**Узагальнені результати формувального етапу визначення сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва**

Група	РІВНІ							
	незадовільний		низький		середній		високий	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Контрольна група	14	14,0%	47	47,0%	24	24,0%	15	15,0%
Експериментальна група	2	2,0%	20	20,0%	35	35,0%	43	43,0%

Результат третього розділу висвітлено в 2-х публікаціях, із них: 1 – у фаховому виданні України (Лі Хаосюань, 2025) та апробаційного характеру: (Лі Хаосюань, 2023).

### Висновки до 3 розділу

Підсумовуючи результати формувального експерименту в межах дисертаційного дослідження з проблеми формування музично-виконавської компетентності у майбутніх учителів музичного мистецтва, можна виокремити такі основні висновки.

1. Відповідно до компонентної структури музично-виконавської компетентності встановлено й науково обґрунтовано критерії оцінювання досліджуваного феномену: *мотиваційно-рефлексивний, змістовно-інтерпретаційний. індивідуально-стильовий, конструктивно-технологічний, художньо-комунікативний. Мотиваційно-рефлексивний критерій* включав такі *показники*: рівень зацікавленості та самостійного прагнення до вдосконалення виконавської компетентності та методичної освідченості в процесі опанування репертуару українських композиторів; ступінь телерантності до невизначених ситуацій. *Змістовно-інтерпретаційний критерій* охоплював такі *показники*: якість рефлексивної осмисленості процесу художнього сприйняття музики; рівень опанування аналітико-сміслового аналізу й інтерпретаційного моделювання музичного матеріалу. *Індивідуально-стильовому критерію* належали такі *показники* : рівень сформованості індивідуального художнього бачення твору та логіки розгортання музичного змісту твору; ступінь інтерпретаційної самостійності, що проявляється у персоналізованому підході до виконання твору. *Конструктивно-технологічного критерій* охоплював такі *показники*: рівень сформованості умінь і навичок організовано-методичного та інструментально-технологічного характеру, що забезпечує цілісну реалізацію художнього задуму музичного твору; рівень усвідомленості щодо ефективності використання методичних прийомів у процесі опрацювання музичного твору та здатність коригувати їх у разі потреби. У межах *художньо-комунікативного критерію* визначено такі *показники*: міра готовності щодо залученості у процес концертно-виконавської та культурно-презентаційної діяльності;

рівень здатності, щодо відображення власного емоційного ставлення до твору через виконання.

2. Узагальнення отриманих результатів констатувального етапу дослідження уможливило виявлення **трьох рівнів** сформованості музично-виконавської компетентності: відтворювальний (низький), трансформаційний (середній), проєктивний (високий).

*Відтворювальний рівень (низький)* характеризується реалізацією виконавських дій у точній відповідності до визначеного алгоритму, із домінуванням поверхневого опанування твору: реалізація звуковисотного матеріалу, ритмічних структур та базових виконавських прийомів. На цьому рівні обмежено використовуються засоби художньої інтерпретації, що проявляється у недостатній глибині естетичного осмислення музичного твору.

*Трансформаційний рівень (середній)* визначається здатністю здійснювати аналітико-інтегративні операції над музичним матеріалом, включно з виділенням структурних подібностей і відмінностей. Виконавець демонструє початкову автономію у модифікації алгоритму виконання відповідно до конкретних умов, що свідчить про формування інтегрованих техніко-інтерпретаційних умінь та забезпечує встановлення системних взаємозв'язків лише між деякими структурними компонентами музично-виконавської компетентності. *Проєктивний рівень (високий)* передбачає комплексну здатність адаптувати та модифікувати виконавські дії в різноманітних контекстах, здійснювати проєктування нових способів реалізації музичної діяльності, оптимізувати процес виконання. Досягнення цього рівня передбачає наявність цілісної орієнтовної бази дій, що забезпечує встановлення системних взаємозв'язків між усіма структурними компонентами музично-виконавської компетентності.

3. Експериментальна перевірка розробленої методики формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки здійснювалася під час

формування експерименту за **трьома етапами**: орієнтаційний, організаційний, реалізаційний,

*Перший етап* (орієнтаційний) забезпечував розвиток увсвідомлено-мотиваційного компоненту структури музично-виконавської компетентності та спрямований на формування у студентів психологічної налаштованості на виконавство як провідний чинник майбутньої просвітницької та педагогічної діяльності на основі рефлексивно-позиційного самовизначення у музично-виконавській сфері. На орієнтаційному( першому) етапі реалізовувалася перша виділена умова (створення психологічної налаштованості студентів до виконавства на основі рефлексивно-позиційного визначення). **Другий етап** (організаційний) був спрямований на розвиток інтелектуально-творчого, особисто-стильового та методико-технологічного компонентів структури музично-інструментальної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. На організаційному (другому) етапі реалізовувалися друга умова формування музично-інструментальної компетентності (розширення на підставі задачної технології системи знань культурологічного, теоретико-методологічного, історико-стильового та інтерпретаційно-аналітичного характеру. **Третій етап** (реалізаційний) був спрямований на розвиток виконавсько –презентаційного компонента структури музично-інструментальної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. На реалізаційному (третьому) етапі реалізовувалися третя умова формування музично-інструментальної компетентності (стимулювання потреби виконавської самореалізації студентів на засадах системного й цілеспрямованого їх залучення до концертно-проектного простору з урахуванням індивідуальних особливостей і технічних можливостей).

4. Підтвердження достовірності отриманих результатів здійснювалося на основі обробки експериментальних даних методами математичної статистики, зокрема критерія  $\phi^*$  Фішера. Результати змін за кожним критерієм з урахуванням коефіцієнтів сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і КГ свідчать про

те, що за період проведення формувального експерименту в експериментальній групі суттєво зменшився відсоток студентів із відтворювальним (низиким) рівнем сформованості музично-виконавської компетентності (з 47 % до 20 %). Натомість суттєво підвищилася кількість студентів із трансформаційним (середнім) (з 21 % до 35 %) та проєктивним (високим) (з 15 % до 43 %) рівнями.

## ВИСНОВКИ

Необхідним запитом сучасності, як в Україні, так і в Китаї сьогодні стала підготовка нового покоління вчителів, які результативно здійснюють свою діяльність у середовищі освітнього простору, що безперервно змінюється. Особливо важливою в період розвитку в країні демократичних поглядів і впровадження їх у громадське життя країн стає діяльність учителя музичного мистецтва в середніх загальноосвітніх школах. Її особливості, результативність часто визначаються мірою сформованості в учителя музично-виконавської компетентності, яка включає змістовні і процесуальні компоненти.

1. **Зміст музично-виконавської компетентності** майбутніх учителів музичного мистецтва на основі української фортепіанної школи в системі фортепіанної підготовки спрямований на формування цілісної професійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої, педагогічно орієнтованої та культурно зумовленої виконавської діяльності та трактується як здатність та спроможність майбутніх учителів музичного мистецтва високо кваліфіковано здійснювати творчу музично-мистецьку діяльність у різних її проявах, формах на високому музично-професійному рівні у залежності від сучасних культуротворчих запитів та з урахуванням застосування історико-культурної традиції української фортепіанної школи як перспективної освітньої тенденції

2. **Особливості фортепіанної школи в системі історико-культурних традицій України** виявляється у: її функціонуванні як суспільно-історичного феномена музично-освітньої сфери з гуманістичною спрямованістю у вищій мистецькій освіті; трансляції провідних здобутків через професійну комунікацію педагогів-піаністів регіональних шкіл та поширення авторських методик.

3. Структура музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва представлена як єдність **п'яти взаємопов'язаних**

**компонентів:** *усвідомлено-мотиваційного* (убезпечує переконаність студентів у дієвості та необхідності опанування певних умінь та знань; уможливорює спрямованість і прагнення до високого рівня виконавсько-інтерпретаційної діяльності); *інтелектуально-творчого* (спрямовано на розкриття особистісного потенціалу вчителів музичного мистецтва, що включає в себе реалізацію нотного тексту, здатність до осмисленого художнього сприйняття музики, її концептуально виваженого змістового аналізу та інтерпретаційного моделювання); *особистісно-стильового* (структурна складова, що поєднує індивідуально-типологічні характеристики виконавця з його інструментально-виконавськими можливостями та жанрово-стильовою обізнаністю, що забезпечує цілісність художньо-інтерпретаційного процесу за умови формування самобутнього виконавського стилю); *методико-технологічного* (поєднання традиційних педагогічних засад із сучасними технологічними можливостями в процесі фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, які реалізуються через взаємодію класичної школи з іноваційно методологічними підходами); *виконавсько-презентаційного* (здатність студента-музиканта презентувати музичний твір слухацькій аудиторії з емоційною виразністю, сценічною переконливістю, а також успішно реалізовувати художньо-проектну діяльність).

3. Методологічну основу формування музично-виконавської компетентності становить сукупність компетентнісного, музикознавчого, культурологічного, мотиваційно-ціннісного, особистісно-діяльнісного, гуманістичного та системного **підходів**, що забезпечують інтеграцію знань, виконавських умінь, цінностей і творчого досвіду майбутніх фахівців. Зазначені підходи орієнтують освітній процес на особистісно значущу, культурно зумовлену та художньо обґрунтовану музично-виконавську діяльність, спрямовану на досягнення цілісних професійних результатів. **Обр педагогічні умови** формування музично-педагогічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва: створення психологічної налаштованості студентів до виконавства на основі рефлексивно-позиційного

визначення майбутніх учителів музичного мистецтва; розширення на підставі задачної технології системи знань культурологічного, теоретико-методологічного, історико-стильового та інтерпретаційно-аналітичного характеру; стимулювання потреби виконавської самореалізації студентів на засадах системного й цілеспрямованого їх залучення до концертно-проектного простору з урахуванням індивідуальних особливостей і технічних можливостей..

4. Встановлено й науково обґрунтовано **критерії** оцінювання досліджуваного феномену: *мотиваційно-рефлексивний, змістовно-інтерпретаційний, індивідуально-стильовий, конструктивно-технологічний, художньо-комунікативний*. *Мотиваційно-рефлексивний критерій* включав такі *показники*: рівень зацікавленості та самостійного прагнення до вдосконалення виконавської компетентності та методичної освідченості в процесі опанування репертуару українських композиторів; ступінь телерантності до невизначених ситуацій. *Змістовно-інтерпретаційний критерій* охоплював такі *показники*: якість рефлексивної осмисленості процесу художнього сприйняття музики; рівень опанування аналітико-сміслового аналізу й інтерпретаційного моделювання музичного матеріалу. *Індивідуально-стильовому критерію* належали такі *показники* : рівень сформованості індивідуального художнього бачення твору та логіки розгортання музичного змісту твору; ступінь інтерпретаційної самостійності, що проявляється у персоналізованому підході до виконання твору. *Конструктивно-технологічного критерій* охоплював такі *показники*: рівень сформованості умінь і навичок організовано-методичного та інструментально-технологічного характеру, що забезпечує цілісну реалізацію художнього задуму музичного твору; рівень усвідомленості щодо ефективності використання методичних прийомів у процесі опрацювання музичного твору та здатність коригувати їх у разі потреби. У межах *художньо-комунікативного критерію* визначено такі *показники*: міра готовності щодо залученості у процес концертно-виконавської та культурно-презентаційної діяльності;

рівень здатності, щодо відображення власного емоційного ставлення до твору через виконання.

Узагальнення отриманих результатів констатувального етапу дослідження уможливило виявлення **трьох рівнів** сформованості музично-виконавської компетентності: *відтворювальний (низький), трансформаційний (середній), проєктивний (високий)*.

Згідно із зазначеними трьома умовами формування музично-виконавської компетентності нами було виокремлено поетапну логіку її становлення: орієнтаційний етап спрямований на формування у студентів психологічної налаштованості на виконавство як провідного чинника майбутньої просвітницької та педагогічної діяльності на основі рефлексивно-позиційного самовизначення у музично-виконавській сфері; організаційний етап - передбачає упорядкування музично-виконавської діяльності майбутніх фахівців на засадах задачної технології з поетапним розширенням системи культурологічних, теоретико-методологічних, історико-стильових та інтерпретаційно-аналітичних знань; реалізаційний етап - орієнтований на стимулювання потреби виконавської самореалізації студентів у процесі індивідуальної роботи над інтерпретацією музичного твору шляхом системного й цілеспрямованого залучення до концертного простору з урахуванням індивідуальних особливостей і технічних можливостей виконавців.

На першому (орієнтаційному) етапі було передбачено впровадження таких **методів**: рефлексивних, самоусвідомлення та позиційного аналізу, дискусійно-аналітичних, інтерактивних методів практичної роботи, методів зворотного зв'язку та корекції. Другий етап (організаційний) - припускав запровадження методів: інтерпретаційно-аналітичних задач., проблемно-виконавських завдан, варіативних виконавських рішень, вирішення реконструктивних історико-стильових задач, поетапного ускладнення задач, едукації. На третьому (реалізаційному) етапі впроваджувались методи: педагогічний супровід концертно-виконавської діяльності, імпровізаційний

тренінг, кооперативно-проектне навчання, едукація. Слід зазначити, що в нашій роботі метод едукації поставав як наскрізний педагогічний метод, який реалізовувався протягом усього поетапного процесу становлення музично-виконавської компетентності.

5. Достовірність отриманих результатів забезпечувалася комплексною обробкою експериментальних даних із використанням методів математичної статистики, зокрема критерію  $F^*$  Фішера, що дало змогу об'єктивно оцінити динаміку змін рівнів сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в експериментальній та контрольній групах. Аналіз кількісних і якісних показників засвідчив статистично значущі позитивні зрушення в експериментальній групі впродовж формувального етапу експерименту, які виявилися у суттєвому скороченні частки студентів з відтворювальним (низьким) рівнем сформованості музично-виконавської компетентності та одночасному зростанні кількості здобувачів освіти з трансформаційним (середнім) і проєктивним (високим) рівнями. Отримані результати підтверджують ефективність запроваджених педагогічних умов і доцільність обраної методики формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Акімова, О. В. (2010). *Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти*. (Дис. доктора пед. наук). Вінниц. держ. пед. Ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця.
- Аксельруд, І. Е. (2000). О конкурсах без предвзятости. *Музичний ландшафт України (регіони, школи, індивідуальності)* : зб. наук. праць. СДПУ ім. А. С. Макаренка, 92–99.
- Андрейко, М. Ф. (2004). *Психиатрическая реабилитация после инсульта* : монографія. Днепропетровск : Системные технологии.
- Андрейко, О. І. (2013). *Виконавська культура скрипаля : теорія та методика формування* : монографія. Львів : Галицька видавнича спілка.
- Аністратенко, Ж. (1973). Г. М. Беклемішев – педагог. *Українське музикознавство*, 8, 209–221.
- Аніщенко, Н. (2023). Фортепіанне навчання обдарованих старшокласників у контексті формування музично-виконавського сприйняття. *Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи*, 3, 82–92. (Серія : Педагогічні науки).
- Антонова, О. Є. (2017). До проблеми співвідношення інтелекту та креативності у структурі обдарованості. *Креативна педагогіка : наук.-метод. журнал*. Вип. 12, 33–40.
- Бай, Бінь (2014). *Формування звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанного навчання*. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ.
- Бала, В. В., & Мацак, А. Г. (2014). Теоретичні засади формування системи мотивації персоналу на основі аналізу мотиваційних теорій. *Економічний форум*, 3, 136–144.
- Балл, Г. О. (2008). *Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах)*. Житомир : ПП «Рута», Видавництво «Волинь».
- Барвік, С. Г. (2013). Становлення виконавської майстерності особистості музиканта. *Культура України*. Вип. 43, 3, 278–285.

- Барсукова, Н. С. (2015). *Педагогічні умови формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва*. (Автореф. дис. канд. пед наук.). Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Мелітополь–Харків.
- Бедевельська, М. В. (2016). Педагогічна майстерність як вищий рівень професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. *Молодий вчений*. № 3, 350–353.
- Беземчук, Л. В., Фомін, В. В. (2020). Формування методичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі педагогічної практики. *Professional Art Education*. Vol. 1, 1, 43–49.
- Березюк, О. С., & Власенко, О. С. (2017). *Дидактика : теорія і практика. Навч.-метод. посібник для студентів гуманітарних факультетів*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Бібік, В. (1981). *34 прелюдії та фуґи для фортепіано, ор. 16 а : у 3-х зошитах. Зошит 1*. Київ : Музична Україна.
- Білобловський, В. (2024). Концепт «Інтерпретація» в історії, теорії та музичному мистецтві. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 1 (73), 74–81.
- Білодід, І. К. (Ред.). (1970–1980). *Словник української мови (Т. 1–11). (Т. 4.)*. Київ : Наукова думка.
- Білоус, В. П. (2005). *Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності*. (Автореф. дис. канд. мистецтвознавства). Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського. Київ.
- Білоус, О. С. (2015). Системний підхід у формуванні творчої активності майбутнього педагога *Вісник Дніпропетровського університету ім. А. Нобеля*, 1 (9), 227–232. (Серія : Педагогіка і психологія. Педагогічні науки).
- Бондаренко, А. В. (2019). Розвиток інтелектуально-творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки*. № 176, 164–168. (Серія : Педагогічні науки). Відновлено з : [https://cusu.edu.ua/images/download-files/naukovi-zapysky/176/nz\\_176-164-168.pdf](https://cusu.edu.ua/images/download-files/naukovi-zapysky/176/nz_176-164-168.pdf)

- Брюховецька, О. В. (2015). Психологічні особливості толерантності до невизначеності в управлінській діяльності як однієї зі складових професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів. *Проблеми сучасної психології*, 27, 70–81.
- Бусел, В. Т. (Укл.). (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови* (з дод. і допов.). Ірпінь : ВТФ «Перун».
- Бутиріна, М. В., Борщевецька, Н. М., & Трунова, Н. А. (2021). Формування соціально-психологічного клімату в процесі управління персоналом дошкільного навчального закладу як спосіб підтримки продуктивності праці педагогів. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика*, 102 (3), 47–57.
- Бутузова, Л. П., & Мачушник, О. Л. (Уклад). (2019). *Методичні матеріали з курсу «Психологія педагогічної діяльності»*. Житомир : Житомирський державний університет ім. Івана Франка.
- Ван, Сює (2017). *Формування звукообразних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання*. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ.
- Ван, Юе (2017). *Формування методичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі навчання гри на фортепіано*. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ.
- Ван, Юе (2017). *Формування методичної компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі навчання гри на фортепіано*. (Автореф. канд. пед. наук). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса.
- Василина, М., Майборода, В. (2010). Актуальні проблеми практичної підготовки студентів вищої школи України. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 2, 233–237.
- Ващенко, Г. (1974). *Виховний ідеал*. Брюссель : Центральна Управа Спілки Української Молоді.

- Верещагіна-Білявська, О. Є., & Маринчук, Т. Т. (2019). Оволодіння навичками семантичного і художньо-педагогічного аналізу як необхідна складова фахової підготовки педагога-музиканта. *Topical issues of the development of modern science: The e 3rd International scientific and practical conference* (November 13–15). Болгарія, 34–41.
- Веркіна, Т. Б. (2008). *Актуальне інтонування як виконавська проблема*. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства). Одеська державна музикальна академія ім. А. В. Нежданової. Одеса.
- Воєвідко, Л. (2013). *Українські музично-виконавські традиції* : навч. посібник. Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин Я. І.
- Войтович, І. С. (2014). Мотивація навчання майбутніх учителів у процесі їх підготовки до професійної діяльності. *Наукові записки*. 4, 47–59. (Серія : Педагогіка).
- Волков, С. (2018). Музичні фестивалі—онкурси як перспектива культурної взаємодії в глобалізованому світі. *Україна – Польща : діалог культур (Ukraina – Polska : dialog kultur)* : зб. матеріалів Міжнародного наукового симпозиуму (19–21 квіт.; Київ). ( с. 63–65). Київ : ІК НАМ України.
- Ворон, А. (2008). *Методична робота в умовах кооперативного навчання*. Освіта. UA. Відновлено з : <https://osvita.ua/school/method/technol/1501/>
- Галузяк, В. М. (1998). *Мотиваційно–ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ. Відновлено з : <https://dspace.vspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8a226e12-41a7-4d7b-9501-d04545415088/content>
- Галузяк, В., & Макодай, О. (2023). Розвиток кооперативного навчання в США. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Вип. 76, 51–64. (Серія : Педагогіка і психологія).
- Гнатюк, Л. (2001). З історії української музичної освіти : проблеми методичного забезпечення навчального процесу (20–30-і рр. ХХ ст.). *Культура і сучасність*, 1–2, 72–80.

- Грінченко, А. М. (2019). *Методика формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано*. (Дис. канд. пед. наук). СумДПУ імені А. С. Макаренка. Суми.
- Гончаров, В. І. (2012). Національні традиції у формуванні нового вчителя : історичний і сучасний контекст. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України*, (5), 96–106.
- Гопкало, Т. П. (2011). Формування вокально-хорових вмінь як основи художньо-виконавської майстерності учнів. *Наукова скарбниця освіти Донеччини : зб. наук. праць*, 1 (8), 60–63.
- Горват, М. В., & Кузьма–Качур, М. І. (2021). Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування кооперативних технологій навчання. *Актуальні проблеми, досягнення та перспективи науки і освіти : матеріали XII Міжнародної науково–практичної конференції, (3–5 трав.; Афіни)*. (с. 155–157). Афіни.
- Грибенко, Г. Є. (2006). Створення ситуації успіху як умова формування творчої особистості студента. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 16 (1), 141–147.
- Губар, О. М. (2019). Особистісно орієнтований підхід як один з принципів створення сприятливих умов для забезпечення прав та можливостей осіб з особливими потребами в освітньому середовищі. *Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах НУШ : науково–практична конференція*. Відновлено з : <https://conf.zippo.net.ua/?p=82>
- Гуральник, Н. (2005). Підвищення технологічної компетентності вчителя в умовах музично–виконавських конкурсів. *Імідж сучасного педагога*, 9–10, 109–111.
- Гуральник, Н. П. (2013). Національна фортепіанна школа як феномен музичної освіти. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1, 97–109. Відновлено з : <https://www.repository.sspu.edu.ua>
- Гуральник, Н. П. (2021). *Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті розвитку музичної педагогіки : історико-методологічні та*

*теоретико-технологічні аспекти* : монографія. Київ : НПУ. Відновлено з : <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/36373>

Гуральник, Н., & Сіньюань, Ма (2023). *Емоційно-стильове відчуття музики композиторів–романтиків у здобувачів вищої освіти : історико-методологічні та теоретико-методичні аспекти формування у процесі фортепіанної підготовки* : монографія. Київ : ФОП Цьома С. П. Відновлено з : <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/43326>

Гусейнова, Л. В. (2005). *Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.

Гусейнова, Т. Е. (2024). *Формування інтелектуальної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в Новій українській школі засобами інтерактивних ігор. Добірка ігор*. Кривий Ріг. Відновлено з : <https://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/11254>

Гуцан, Л. А., Морін, О. Л. (2016). *Professional self-determination of students in the conditions of educational districts Project Report*. Харків : Друкарня Мадрид. Restored from : <https://vspu.net/nzped/index.php/nzped/article/view/723/>

Давидов, М. А. (2004). *Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоніста) : підручник*. Київ : Музична Україна.

Давидов, М. А. (2010). Концепція музично–художньої виконавської технології. *Часопис Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського*, (1), 68–91.

Давидовський, К. (2010). Конкурсний рух як чинник формування культурного середовища. *Культура і суспільство XXI століття : духовні, культурологічні, соціальні виміри : матеріали науково-практичної конференції*. НАКККіМ, 209–211.

Дегтярєва, Г. С., Козяр, М. М., Руденко, Л. А., & Шиделко, А. В. (2013). *Психолого-педагогічні засади діяльності педагога сучасної професійної школи : навч.-метод. посібник*. Київ : Педагогічна думка. 144 с.

- Дедусенко, Ж. (2002). *Виконавська піаністична школа як рід культурної традиції*. (Дис. канд. мистецтвозна). Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського. Київ. <https://dissertation.com.ua/node/646517>
- Демидова, М. Г., & Хаосюань, Лі (2024). Перспективність традиції як освітньо-виконавської тенденції розвитку української фортепіанної школи. *Молодь і ринок*, 4 (224), 88–93.
- Демидова, М. Г., Левицька, І. М., & Новська, О. Р. (2020). *Основний музичний інструмент : навч. посібник для здобувачів вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем ОПП Середня освіта (Музичне мистецтво), спеціальність 014 Середня освіта (Музичне мистецтво); ОПП Музичне мистецтво, спеціальність 025 Музичне мистецтво*. Одеса : Університет Ушинського.
- Деркач, С. П. (2016). *Кооперативне навчання*. Відновлено з : <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/6789/6107>
- Дідич, Г. (2017). Стан аналізу музичних творів у музикознавчій літературі. *Наукові записки*, 1 (107), 144–151. (Серія : Педагогічні науки).
- Дідич, Г., & Гейченко, М. (2011). Використання художньо-педагогічного аналізу в процесі сприймання програмних музичних творів. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*, (99), 82–91. (Серія : Педагогічні науки).
- Дольська, О. (2018). Інтелектуальне–когнітивні технології (технології мислення): до нової опції наукового аналізу. *Дні науки філософського факультету–2018 : наук. вид. : матеріали доп. та виступів Міжнародної наукової конференції*. (26–27 квіт.; Київ). Київ. Ч. 3, 32–34.
- Доманська, Е. (2012). *Історія та сучасна гуманітаристика : дослідження з теорії знання про минуле*. Київ : Ніка–Центр.
- Дубасенюк, О. А., & Вознюк, О. В. (2010). *Професійно–педагогічні задачі : типологія та технологія розв'язання : навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

- Дубасенюк, О. А. (Ред). (2012). *Професійна педагогічна освіта : особистісно орієнтований підхід* : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Дубасенюк, О. А. (2012). Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. *Професійна педагогічна освіта : особистісно орієнтований підхід* : монографія. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 14–40.
- Дубінець, І. В. (2017). Інтерпретація музичних творів як необхідна складова професійної підготовки майбутнього вчителя–музиканта. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*, (1), 137–141. (Серія : Педагогічні науки).
- Дяків, О., Чайківська, О., Ільчишин, У., Флюнт, О., Огар, О., Петрюк, О., & Тришневська, О. (2019). Кооперативне навчання : колективна відповідальність – індивідуальна звітність. Особливості використання методів кооперативного навчання у шкільній практиці. *Учитель початкової школи*, (2), 17–18. Відновлено з : [https://upsh.com.ua/files/2019-2/UPSh\\_2019-2\\_p17.pdf](https://upsh.com.ua/files/2019-2/UPSh_2019-2_p17.pdf)
- Євдоченко, О. С. (2023). Реалізація принципів навчання в процесі фахової підготовки майбутніх хіміків. *The 9th International scientific and practical conference “Innovations and prospects in modern science” (August 28–30, 2023) SSPG Publish, Stockholm, Sweden*, 99–104.
- Єремєєва, В. М. (2015). Проблема індивідуального підходу до особистості у зарубіжній педагогіці : історичний аспект. *Проблеми освіти : збірник наукових праць*, (84), 131–134.
- Загайкевич, М. (1983, березень 20). З романтичною окриленістю. *Культура і життя*, с. 5–7. (газета)
- Загайкевич, М. (2003). *Богдана Фільц. Творчий портрет*. Київ; Тернопіль : Астон.
- Зінська, Т. (2012). Музичний конкурс як форма актуалізації творчого потенціалу виконавця. *Вісник КНУКіМ. Мистецтвознавство*, (27), 68–75.
- Зінська, Т. (2016). Музичні конкурси та фестивалі в контексті

соціокультурного проектування в Україні кінця ХХ – початку ХХІ століття. *Професійна мистецька освіта і художня культура : виклики ХХІ століття (14–15 квіт.; Київ)*. (с. 384–395). Київ.

Зязюн, І. А. (2005). Освітній простір культури в педагогічній теорії. *Професійна освіта : педагогіка і психологія*. Вип. УІІ, 35–46.

Зязюн, І. А. (2012). Технологія педагогічної дії у вимірі педагогічної майстерності. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*, 1 (36), 5–11. (Серія : Педагогічні науки).  
Відновлено з : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\\_2012](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2012)

Зязюн, І. А., & Сагач, Г. М. (1997). *Краса педагогічної дії*. Київ : АПН України.

Іванов, В. Ф. (1992). *Співацька освіта в Україні : Х–ХVІІІст.* Київ : Вища школа.

Каленіченко, А. (2006). Напрями, стилі, течії та естетичні ситуації в українській музиці. *Українське мистецтвознавство : матеріали, дослідження, рецензії : зб. наукових праць*, 106–113.

Карпенк, Н. А. (2016). *Психологія творчості : навч. посібник*. Львів : ЛьвДУВС.

Карташова, Ж. Ю. (2014). Формування виконавської майстерності студента–інструменталіста. *Педагогічна освіта : теорія і практика*, (16), 286–292.  
Відновлено з : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo\\_2014\\_16\\_55](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2014_16_55)

Карташова, Л. А. (2004). *Особистісно-орієнтована система навчання основ інформаційних технологій в процесі підготовки майбутніх вчителів іноземних мов*. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ.

Кат, В., Мозгальова, Н. Г., Новосадова, А. А., & Лученко, О. В. (2023). Роль українських народних пісень у музично-естетичному та патріотичному вихованні майбутніх вчителів мистецьких дисциплін *Наукові записки*. Вип. 3, 41–45. (Серія : Педагогічні науки). Відновлено з : <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/1824462>

- Кат, В., & Мозгальова, Н. Г. (2023) Художньо-виконавська діяльність майбутніх учителів музики та хореографії: емоційно-стильовий аспект *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 63, Т. 2, 242–247.
- Кат, В. Мозгальова, Н., Теплова, О., & Новосадова, А. (2022). Розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії засобами українського музичного мистецтва. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 57, Т. 3, 210–125. Відновлено з : [http://www.apnh-journal.in.ua/archive/57\\_2022/part\\_3/33.pdf](http://www.apnh-journal.in.ua/archive/57_2022/part_3/33.pdf)
- Катрич, О. Т. (2000). *Індивідуальний стиль музиканта–виконавця (теоретичний та естетичний аспекти)*. (Дис. канд. мист.). Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. Київ.
- Кириленко, Я. О, & Клюба, Р. П. (2025). Виконавсько-інтерпретаційний стиль Квітки Цісик у контексті української пісенної традиції. *Fine Art and Culture Studies*, (1). 88–96.
- Кін, О. Н., Ткачов, А. С., Ткачова, Н. О. (2022). Інструментально-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва як психолого-педагогічна проблема. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 53, Т. 1, 57–60.
- Ковалинська, І. В. (2014). *Невербальна комунікація*. Київ : Освіта України.
- Козирєв, М. П. (2012). Соціально-психологічні аспекти ідентичності підлітка. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*, 2 (2), 187–197. (Серія : Психологія).
- Колесник, О. С. (2014). *Феномен інтерпретації в художній культурі : монографія*. Київ : НАКККіМ.
- Конькова, Г. (2001). *Спрага музики : паралелі і час спогадів*. Київ : Комбі ЛТД.
- Костюк, Н. Т. (1998). *Об'єктивна зумовленість і діалектика інтеграції сучасного наукового знання*. Київ : Вища школа.
- Костюк, О. Г. (1986). *Сприймання мелодії : методичні параметри процесу сприймання музики*. Київ : Наукова думка.
- Костюченко, М. П. (2018). Системний підхід у науці та в педагогічних дослідженнях. Ч. 1. Системні та онтолого-гносеологічні аспекти дослідження

дидактичних об'єктів. *Наукові праці ВНЗ "ДонНТУ"*, 1 (22), 74–90. (Серія : Педагогіка, психологія і соціологія).

Котляревська, О. І. (1996). *Варіативний потенціал музичного твору: культурологічний аспект інтерпретування*. (Автореф. дис. канд. мистецтвознавства). Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського. Київ.

Коханик, І. (2017). Музичний стиль як сфера комунікації композитора, виконавця, музикознавця. *Київське музикознавство*, 55, 70–81.

Кочарян, О. С., Фролова, О. С, & Павленко, В. М. (2011). *Структура мотивації навчальної діяльності студентів : навч. посібник*. Харків : Національний аерокосмічний університет ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут».

Кравець, В. П. (1996). *Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття : навч. посібник для студентів педагогічних навчальних закладів*. Тернопіль : Астон.

Кравчук, О. Г. (1996). *Музична освіта студентів Києво-Могилянської академії у ХVІІ та першій половині ХVІІІ ст.* (Автореферат дис. канд. пед. наук). УДПУ ім. М. Драгоманова. Київ.

Кремінь, В. Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ : Юрінком Інтер.

Крицький, В. М. (1999). *Формування уміння художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти*. (Дис. канд. пед. наук). Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Київ.

Кузьминський, А. І. & Омеляненко, В. Л. (2007). *Педагогіка : підручник*. Київ : Знання.

Курковський, Г. В. (1983). *Питання фортепіанного виконавства : збірка статей*. Київ : Музикальна Україна.

Лабінцева, Л. П. (2014). Концертна діяльність як показник виконавської майстерності музикантів. *Професійна мистецька освіта і художня культура : виклики ХХІ століття : матер. Міжнарод. наук.-практ. конференції (16–17 жовт.)* (с. 297–303). Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка.

- Левченко, Т. І. (2011). *Мотивація суб'єкта в різних видах діяльності* : монографія. Вінниця : Нова книга.
- Левицька І. М., & Осадча Т. В. (2025). Інтерпретаційна компетентність музикантів як основа виконавської майстерності. *Наука і техніка сьогодні*, 2 (43), 713–725.
- Левицька, І. М., & Олійник, Т. І. (2025). Музично-виконавська підготовка бакалаврів-інструменталістів : теоретичні та практичні орієнтири. *Південноукраїнські мистецькі студії*. Вип. 1 (8), 20–25.
- Левицька, І. М., & Осадча, Т. В. (2025). Інтерпретаційна компетентність музикантів як основа виконавської майстерності. *Наука і техніка сьогодні*, №2 (43), 713–725.
- Линенко, А. (2023). Коценптуальні засади діалогового підходу в контексті фортепіанної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 60, 117–120. Відновлено з : <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/60.23>
- Линенко, А., Ніколаї, Г., & Левицька, І. (2019). Методичний супровід художньо-естетичного контенту виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 27, 17–26. (Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти). Відновлено з : <https://sj.npu.edu.ua/index.php/tmae/article/view/306>
- Лисіна, Н., & Тітович, В. (2023). *Клавірна музика Ренесансу і Бароко : видатні європейські музиканти. Історичні, теоретичні та методичні аспекти* : монографія. Київ : УДУ ім. Михайла Драгоманова.
- Лисюк, С. Р., & Лисюк, Є. Л. (2020). Наукові підходи до компонентів виконавських навичок гри на фортепіано учнів дитячих музичних та спеціалізованих шкіл. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*, 10 (166), 162–165. (Серія : Педагогічні науки). Відновлено з : <https://doi.org/10.5281/zenodo.4506658>
- Лігус, О. (2016). Теоретичні аспекти співвідношення музичного стилю і жанру. *Вісник КНУКІМ*, 35, 129–137.

- Лісовий, В. А. Особистісно-діяльнісний підхід до професійного розвитку майбутнього фахівця у галузі музичної педагогіки. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика : зб. наук. праць*. Вип. 2 (101), Ч. 2. Відновлено з : <https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/4312>
- Лісовий, В. А., & Поляко, М. О. (2023). Роль музично-інструментального виконавства у розвитку мистецької освіти Західної України на межі 19–20 ст. *Knowledge, Education, Law, Management*, 2 (54), 10–15. Відновлено з : <https://kelmczasopisma.com/ua/viewpdf/10373>
- Лісовий, В. А., Рисинець, Т., Юкало, В. & Кобилянська, І. (2025). Педагогічне спілкування в системі комунікативних компетентностей викладача ЗВО. *Педагогіка безпеки*. 1, Т. 10, 18–25.
- Лозова, В. І. (2000). *Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів*. Харків : «ОВС».
- Лозовецька, В. (2019). Фактори та проблеми, що впливають на кар'єрний розвиток сучасної особистості. *Молодь і ринок*, 9, 44–50.
- Лу, Тао (2016). Сутність поняття «виконавська майстерність» майбутніх педагогів-музикантів. *Актуальні питання мистецької педагогіки : зб. наук. праць*. Вип. 5, 64–68.
- Лу, Тао (2018). Особистісно-орієнтований підхід як засіб ефективного формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Вип. 24 (29), Ч. 1, 91–96.
- Лупанова, В. (2018). Сучасні дидактичні принципи музичної педагогіки в аспекті інструментального виконавства. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, (59), 123–130.
- Лю, Кешуан (2017). *Формування вмінь створення музично-образної драматургії в майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на фортепіано*. (Дис. канд. пед. наук). СумДПУ ім. А. С. Макаренка. Суми.
- Лю, Шуай (2023). *Інструментально-виконавська підготовка студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької*

*інформації*. (Дис. д-ра філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво). УДПУ ім. М. Драгоманова. Київ.

Ляшенко, О. Д. (2011). *Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутніх вчителів музики*. (Дис. канд. пед. наук). НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ.

Ляшенко, О. (2014). *Методи інтерпретації музичних творів як засіб мистецького навчання майбутніх учителів музичного мистецтва*. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*, 133 (1), 154–160. (Серія : Педагогічні науки).

Відновлено з : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz\\_p\\_2014](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2014)

Ма, Сіньюань, Гуральник, Н. М. (2023). *Емоційно-стильове відчуття музики композиторів-романтиків у здобувачів вищої освіти : історико-методологічні та теоретико-методичні аспекти формування у процесі фортепіанної підготовки* : монографія. Київ : УДУ. Відновлено з : <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/968c5d9c-853c-442c-8e05-75f9adb25550/content>

Магур, Л., & Фрайт, О. (2003). *Фортепіанна та хорова творчість Богдани Фільці для молоді*. Дрогобич : Коло.

Майборода, В. (2012). *Проблеми розвитку праксеологічних умінь майбутніх компетентних фахівців вищої школи України*. *Вища освіта України*, (4), 31–36.

Майбурова, К. (1971). *Глухівська школа півчих XVIII ст. та роль у розвитку музичного професіоналізму на Україні та в Росії*. *Українське музикознавство*, (6), 126–136.

Максименко, С. Д. (Ред.). (2000). *Загальна психологія* : підручник (с. 292–293). Київ : Форум.

Максимов, М. В. (2018). *Невербальні методи розвитку рефлексії*. *Актуальні проблеми психології*. *Екологічна психологія*, 7 (45), 179–187.

Малахова, М. О. (2021). *Формування професійно-особистісних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва у навчальному*

народноінструментальному ансамблі. (Дис. канд. пед. наук). Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ.

Малишевська, І. А. (2011). *Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання природотерапії у роботі з учнями початкової школи.* (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Київ.

Маслова, В. А. (2020). Рефлексія як механізм особистісно-професійного становлення керівника закладу освіти. *Габітус*, (19), 150–156. Відновлено з : <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.19.26>

Масол, Л. М. (2002). Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України. *Шкільний світ*, (9), 1–6.

Мачинська, Н., Федорович, А., & Яремчук, Н. (Упоряд). *Основи педагогічної майстерності : навч.-метод. посібник.* Львів : ЛНУ імені Івана Франка.

Машкіна, С. В., Усатенко, Т. П., & Хомич, Л. О. (2016). *Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності : монографія.* Київ : ІПОД НАПН України.

Мельник, Ю. (2022). Система компетентнісно-орієнтованих завдань прикладного змісту в шкільних підручниках фізики. *Проблеми сучасного підручника*, (28), 71–79. Відновлено з : <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-71-79>

Михальчук, З. (2021). Харківська фортепіанна школа в 60–70–х роках ХХ століття : імена, традиції, виконавські принципи. *Музичне мистецтво і культура*, 2 (31), 71–81. Відновлено з : <https://doi.org/10.31723/2524>

Мозгальова, Н. Г. (2024). Методологічні засади формування художньо-виконавської самоєфективності майбутніх вчителів музичного мистецтва та хореографії. *Наукові перспективи*, 10 (28), 324–335. Відновлено з : <http://perspectives.pp.ua/index.php/np/article/view/2792>

Мозгальова, Н., Сушицький, М., & Новосадова, А. (2022). Специфіка підготовки вчителів музичного мистецтва і хореографії до жанрово-стильового аналізу. *Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова.* Вип. 28, 69–75.

- Молочко, М. В. (2001). Управління процесом формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі дошкільного закладу. *Наукові записки : збірник статей НПУ імені М. П. Драгоманова*. Вип. 44, 117–123.
- Моляко, В. О. (2021). *Функціонування творчого мислення в інформаційно-віртуальному просторі суб'єкта* : монографія. Київ; Львів : Видавець Вікторія Кундельська.
- Морін, Л. О. (Ред). (2013). *Професійне самовизначення учнівської молоді в умовах освітнього округу* : монографія. Харків : Друкарня Мадрид.
- Мосенко, М. (2014). Музично-виконавська компетентність в контексті завдань сучасної мистецької освіти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, Ч. 3, 10, 173–178.
- Москаленко, В. (1994). *Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблеме анализа)* : монографія. Київ : Київська консерваторія.
- Москаленко, В. (2013). *Лекції з музичної інтерпретації : навч. посібник*. Київ : НМАУ ім. П. Чайковського.
- Назаренко, І. М. (2013). Шляхи формування виконавської майстерності майбутнього педагога-музиканта. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Вип. 14, 132–138. (Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти).
- Найда, Ю. М. (2017). *Власний стиль викладання музики : пошуки та знахідки : зб. вибраних науково-методичних статей*. Хмельницький : Видавець ФОП Цюпак А. А.
- Нечипоренко, М. (2017). Мотивація як ключовий фактор майбутніх учителів іноземних мов до професійно особистісного саморозвитку. *Наукові записки*, 2, 102–109.
- Никон, О. К., & Остапчук, М. М. (2015). *Популярні твори для фортепіано : навч.-репертуарний посібник для студентів вищих мистецьких закладів освіти напряму підготовки «Музичне мистецтво»*. Рівне : РДГУ.

Ніколаєнко, С. О. (2021). Особливості когнітивного компонента в психологічній структурі сугестивного впливу педагога. Відновлено з : <https://vseosvita.ua/library/osobistisno-orientovanij-pidhid-ak-vazliva-umova-efektivnosti-procesu-navcanna-533017.html>

Новська, О. Р. (2024). Категорія емоційності в сучасному фортепіанному виконавстві. *Південноукраїнські мистецькі студії*. Вип. 3, 148–157.

Новська, О. Р., Ашихміна, Н. В. (2023). Мистецько-педагогічне проектування у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Вип. 3 (144), 141–147.

Новська, О. Р., Ашихміна, Н. В. (2023). Особливості виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 66, Т. 1, 164–170.

Олексюк, О. М., & Тушева, В. В. (2020). *Методологія наукових досліджень у галузі мистецтвознавства та музичної педагогіки : навч. посібник*. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка.

Ольховський, Ю. А. (2003). *Нариси історії української музики*. Київ : Музична Україна.

Ониськів, Г. Г. (2008). Варіативність як засіб формування стабільності інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музичного мистецтва. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*, 4, 251–256. (Серія : Педагогічні науки).

Ониськів, Г. Г. (2012). *Методика формування виконавських навичок майбутніх учителів музики в процесі інструментальної підготовки*. (Автореф. дис. канд. педагогічних наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Онофрійчук, Л. М., & Кравцова, Н. Є. (2021). *Художньо-педагогічні технології в музичній освіті : навч.-метод. посібник*. Вінниця : ВДПУ.

Орлов, В. Ф., & Фурса, О. О., Баніт, О. В. (2012). *Педагогічна майстерність викладача мистецьких дисциплін : навч.-метод. посібник*. Київ : Едельвейс.

- Остапчук, М. М. (2023). *Фортепіанні етюди українських композиторів : навч.-метод. посібник для здобувачів вищих мистецьких навчальних закладів освіти для спеціальності 025 Музичне мистецтво*. Рівне : РДГУ.
- Отич, О. М., & Штома, Л. Н. (Упоряд). (2013). *Естетико-етичні засади педагогічної дії. Естетичні та етичні основи розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих педагогічних навчальних закладів : бібліографічний покажчик*. Кіровоград : «Імекс-ЛТД».
- Павленко, О. М. (2023). *Особливості виконання джазу : методичні рекомендації для організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя.
- Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) : монографія*. Київ : Освіта України.
- Паламарчук, В., & Рудаківська, С. (1998). Від творчої особистості до нових технологій навчання. *Рідна школа*, №2, 52–62.
- Пастернак, А. В. (2021). *Формування інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки : магістерська робота*. Кривий Ріг : КДПУ.
- Патрикеева, О., Лозова, О., & Горбенко, С. (2017). STEMосвіта : умови впровадження у навчальних закладах України. *Управління освітою*, 1, 28–31.
- Пляченко, Т. М. (2014). *Формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки. Професійна мистецька освіта і художня культура : виклики XXI століття : зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 16–17 жовт.)*. (с. 63–65). Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка.
- Побережна, Г., & Щериця, Т. (2016). *Теорія музики : питання методики : монографія*. Кіровоград.
- Полубоярина, І. І., & Присталов, І. К. (2016). Особливості організації концертно-просвітницької роботи студентів-музикантів. *Innovative solutions in modern science*, 1, 110–114.

- Пономаренко, О. П. (2007). Визначення рейтингу чинників мотивації праці за допомогою модифікованої матриці. *Механізм регулювання економіки* : міжнародний науковий журнал, 1 (29), 171–181. *Проблеми мистецької освіти та виконавства : збірник науково-методичних статей* (2024). Вип. 14. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя.
- Прокоф'єва, Л. Б. (2003). Козацька педагогіка та її значення у вихованні національної свідомості особистості. *Записки з українського мовознавства*. Вип 12, 370–376.
- Пухляк, М. (2014). *Конкурс музикантів-виконавців як феномен сучасного культурного простору*. (Дис. канд. мистецтва). НМАУ імені П. І. Чайковського. Київ.
- Радван, Нассіб (2018). *Удосконалення виконавських умінь педагога-скрипаля в умовах вищої музично-педагогічної освіти*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ.
- Рижкова, О. С. (2017). Інтеграція навчальних занять у школі як засіб формування пізнавальної компетенції учнів. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць*. 13, 140–150.
- Романенко, А. (2016). Музичний конкурс як соціокультурний феномен у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, 1, 126–129.
- Ростовська, І. О. (2015). *Формування мотивації учіння гри на фортепіано : навч.-метод. посібник*. Ніжин : НДУ імені Миколи Гоголя.
- Ростовський, О. (1997). *Педагогіка музичного сприймання*. Київ: ІЗМН.
- Рудкевич, Н. І. (2021). *Методика соціально-педагогічної роботи : навч.-метод. посібник*. Львів : Растр-7.
- Русова, В. В. (2006). Самоактуалізація особистості як інноваційна складова профільного навчання старшокласників. *Порадник практичним психологам і соціальним педагогам : науково-метод. щорічник*. (с. 113–120). Київ : АПН України.

- Рябов, І. (2017). *Виконавський тип як феномен фортепіанної культури (на матеріалі Міжнародного конкурсу молодих піаністів пам'яті В. Горовиця)*. (Дис. канд. мист.). Київ : НМАУ імені П. І. Чайковського.
- Сабадощ, Ю. Г. (2012). *Мотиваційно-ціннісний компонент як один із складових самоосвітньої компетентності студентів технічних ЗВО*. НТКП ВНТУ : Інститут соціально-гуманітарних наук.
- Савицька, Н. (2011). Пізній композиторський стиль-досвід дефеніції. *Науковий вісник Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського*. Вип. 98, 325–339.
- Савченко, М. В. (2012). Експериментальна модель виховання самостійності в дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності. *Педагогічна освіта : теорія і практика*. Вип. 11, 323–327.
- Свірідовська, Л. М. (2007). *Фортепіанна мініатюра в українській музичній культурі (кінець XIX–перша третина XX ст.)*. (Автореф. канд. мистецтвознавства). Миколаївський державний університет ім. В. О. Сухомлинського. Миколаїв.
- Сивицька, І. Г., Синиченко, А. В. Мотивація як провідна рушійна сила активізації діяльності персоналу підприємства. *Економіка і організація управління*, № 4 (40), 178–186.
- Сидорчук, М. (2015). Особливості процесу самоактуалізації старших підлітків. *Освітологічний дискурс*, 2 (10), 255–257.
- Сисоєва, С. О. (2001). Розвиток освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу. *Проблеми полікультурності у неперервній професійній освіті: наукове видання*. Маріуполь : Ноулідж.
- Слюсаренко, М. (2012). Дидактичні умови реалізації задачного підходу до навчання природничих дисциплін у педагогічному університеті. *Наукові записки*. Вип. 107 (2), 154–160. (Серія : Педагогічні науки).
- Смородський, В. (2015). *Формування виконавських навичок гри на фортепіано в учнів дитячих музичних шкіл на засадах жанрового підходу*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ.

- Софроній, З. В. (2012). *До проблеми формування виконавського артистизму майбутніх учителів музики*. Відновлено з : <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/3615/1/Sofronii%20Zoya.pdf>
- Степурко, В. І. (2011). *Основи музичної композиції : навч. посібник*. Київ : НАКККіМ.
- Степурко, В. І. (2020). *Аналіз музичних творів : навч. посібник*. Київ : НАКККіМ.
- Стецишина, О. В. (2010). Мотивація в навчанні як головний чинник формування творчої активності особистості. *Вища освіта України. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології»*. Т. 1, 3 (38), 425–431.
- Стратан-Артишкова, Т., & Гайдай, Л. (2014). Творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті модернізації вищої педагогічної освіти. *Наукові записки*. Вип. 132, 31–34. (Серія : Педагогічні науки).
- Стріхар, О. (2013). Основні принципи навчання дітей музичному мистецтву. *Витоки педагогічної майстерності*. Вип. 12, 305–311.
- Сюй, Фейфей. (2019). *Формування виконавської уваги вчителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки*. (Автореф. канд. пед. наук). НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ.
- Тарапата-Більченко, Л., Гуральник, Н., & Демидова, М. (2023). Концепт «учитель – учень» у мистецькій освіті. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 66, Т. 3, 227–234. Відновлено з : <https://doi.org/10.24919/2308-4863/66-3-33>
- Тарасенко, Г. С., Ковальова, Л. О. (2018). Інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва : діалог традиційної методики та освітньої інноватики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вип. 50, 373–379. Відновлено з : <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5007/4422>

- Ткач, М. (2023). Ціннісні орієнтації як базовий конструкт формування професійного світорозуміння майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 2 (28), 23–34.
- Ткач, Ю. С. (2025). Індивідуальний виконавський стиль диригента-хормейстера: критерії та методи аналізу. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв : наук. журнал*, 1, 344–350.
- Ткаченко, О. (2022). Проблема формування ефективного індивідуального стилю педагогічної діяльності в проектній парадигмі. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*, 8, 117–127. Відновлено з : <https://doi.org/10.31812/psychology.v0i0.7225>
- Токар, Л. К. (2003). Національна ідея як внутрішня сутність і самовираження націй. *Українознавство*, 2–3, 46–49.
- Толмачов, Є. А. (1996). Деякі особливості поліфонічної традиції українських композиторів другої половини ХХ століття. *Культура – мистецтво – освіта : зб. науково-методичних робіт*. Вінниця (с. 54–59). Відновлено з : <https://elibrary.kdpu.edu.ua/>
- Турчин, Т. М. *Методика навчання освітньої галузі «Мистецтво» : навч.-метод. посібник*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя.
- Тушева, В. В. (2019). Пошук методологічних орієнтирів у гуманітарному дослідженні в контексті мистецької педагогіки. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі : науковий журнал*, 4, 31–38.
- Тютюнник, М. Г. (2023). Культурологічний підхід у формуванні художньо-комунікативної готовності майбутнього викладача музичного мистецтва. *Наукові записки*. Вип. 209, 308–311. (Серія : Педагогічні науки).
- Усатенко, Г. (2024). *Гуманістичний підхід в освіті : тяглість традиції і виклики сьогодення*. Науково-освітній портал «Григорій Савович Сковорода». Відновлено з : <https://skovoroda.man.gov.ua/storage/files/gumanistichny-pidhidv-osviti.pdf>

Федоренко, А. А. (2007). *Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті розвитку музичної педагогіки : історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти*. Київ, НПУ.

Філіпчук, Г. Г. (2014). *Націєтворчість освіти : монографія*. Чернівці.

Фільц, Б. (2002). *Фортепіанні цикли*. Тернопіль : Астон.

Харківська, А. А. (2013). Системний підхід та інновації в сучасній педагогічній науці. *Науковий вісник : збірник наукових статей за матеріалами ХХVII Міжнар. наук.-практ. конференції (25–29 листоп.; Ужгород – Будапешт)*. Ужгород–Будапешт : ДВНЗ УжНУ, 31–35.

Хаосюань, Лі (2024). *Методичні перспективи фундаторів української фортепіанної школи щодо формування виконавської компетентності майбутніх учителів мкзичного мистецтва*. *Наукові записки*. Вип. 8, 140–145.

(Серія : Педагогічні науки). Відновлено з :  
<https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/bitstream/123456789/5467/1/>

Хаосюань, Лі (2024). *Концертно-виконавська компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті розвитку української фортепіанної школи* *Наукові записки*. Вип. 9, 119–123. (Серія : Педагогічні науки).

Хаосюань, Лі (2024). Сучасний пошляд на освітньо-виконавську традицію української фортепіанної школи. *Мистецтво та освіта : Новації і перспективи : матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) (25 квіт.; Чернігів)*. (с. 47–49). Чернігів : НУЧК

імені Т. Г. Шевченка. Відновлено з :  
<http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/10052/1>

Хаосюань, Лі (2025). Педагогічні умови формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези XI Міжнародної конференції молодих учених та студентів (24–25 жовт., Одеса)*. (Т. 2, с. 78–80). Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського.

Хаосюань, Лі (2025). *Сутність та структура музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі*

фортепіанної підготовки. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 3 (10), 56–61.

Відновлено

3 :

<https://artstudies.pdpu.edu.ua/index.php/artstudies/article/view/201/187>

Хаосюань, Лі, & Демидова, М. Г. (2023). Основи формування методичної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва засобами українського фортепіанного мистецтва *IX Міжнародна науково-практична конференція молодих учених та студентів (20–21 жовт.; Одеса)*. (с. 42–46).

Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського,

Хаосюань, Лі, & Демидова, М. Г. (2023). Основи формування методичної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва засобами українського фортепіанного мистецтва *IX Міжнародна науково-практична конференція молодих учених та студентів (20-21 жовт.; Одеса)*. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського.

Хе, Цзіні, & Реброва, О. (2022). Теоретична модель художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Вип. 2 (139), 59–67.

Хмелюк, М. (2018). Формування виконавського стилю майбутнього вчителя музичного мистецтва засобами виконавської інтерпретації. *Педагогічна освіта : теорія і практика*. Вип. 25 (2), 120–125. Відновлено з : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo\\_2018\\_25\(2\)\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2018_25(2)_21).

Ходоровський, В. І. (2014). Теоретичні основи формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки. *Професійна мистецька освіта і художня культура : виклики XXI століття : матеріали Міжнарод. наук.-практ. конференції*. (с. 691–697). Київ.

Ходоровський, В. І. (2017). Особливості інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях концертмейстерського класу. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, 2, 168–171.

Ходоровський, В. І. (2021). Теоретичні основи формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки. *Професійна мистецька освіта і художня культура : виклики XXI століття* : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (16–17 жовт.; Київ). (с. 691–696). Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка.

Хурсіна, Ж. І. (1990). Перший ректор Київської консерваторії. *Виконавські школи вищих учбових закладів України* : тематичний збірник наукових праць. (с. 3–6). Київ : КДК ім. П. І. Чайковського.

Цибулько, Л., & Роганов, М. (2023). Формування мотивації професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти як умови їх високого професіоналізму. *Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць*, 1 (103), 100–109.

Цюй, Ге. (2022). Мотивація майбутнього вчителя музичного мистецтва до навчально-виконавської діяльності : змістова структура. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Вип. 28, 108–115. (Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти).

Чай, Пенчен (2014). *Формування художньо-стильової компетентності майбутнього вчителя музики України і Китаю*. (Автореф. канд. пед. наук). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Чепель, В. В. *Особистісно-орієнтований підхід як важлива умова ефективності процесу навчання*. Відновлено з : <https://vseosvita.ua/library/osobistisno-orientovanij-pidhid-ak-vazлива-umova-efektivnosti-procesu-navcanna-533017.html>

Черноіваненко, А. Д. (2021). *Академічне музично-інструментальне мистецтво як предмет музикознавчої системології* : монографія. Одеса : Гельветика.

Чжан, Гуй (2009). Роль педагогічного артистизму у формуванні музиканта-педагога. *Студії мистецтвознавчі*, 2, 73–76.

- Чжан, Шенвень (2023). *Формування стильової культури виконання музичних творів у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахового навчання*. (Дис. док. філософії). Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ.
- Чорноус, В. П. (2014). Креативне мислення у творчих пошуках особистості : літературний огляд. *Нова педагогічна думка*, 1, 38–41.
- Шабанова, Ю. О. (2014). *Системний підхід у вищій школі : підручник для студентів магістратури за спеціальністю «Педагогіка вищої школи»*. Дніпропетровськ : НГУ.
- Шевнюк, О. Л. (2003). *Культурологічна освіта майбутнього вчителя : теорія і практика* : монографія. Київ : вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова.
- Шевченко, Л. І. (2008). *Новий словник іношомовних слів*. Традиція. Київ : АРІЙ.
- Ши, Цзюнь-Бо (2007). *Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки*. (Автореф. канд. пед. наук). НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ.
- Шинкарук, В. І. (Ред.). (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ : Абрис.
- Шип, В. С. (1998). *Музична форма від звуку до стилю : навч. посібник*. Київ : Заповіт.
- Шульгіна, В. Д. (2016). *Українська музична педагогіка : підручник*. Київ : НАКККіМ.
- Шульгіна, В. Д. (Ред.). (2005). *Нариси з історії української музичної культури* : монографія. Київ : ДАКККіМ.
- Щербак, О. І. (2010). Формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 23, 175–180.
- Щербіна, О. М. (2010). Конкурс музично-педагогічної майстерності у системі мистецької освіти. *Педагогічна майстерність як система професійних і*

мистецьких компетентностей : зб. матеріалів VI мистецько-педагогічних читань пам'яті професора О. П. Рудницької. Чернівці : Зелена Буковина, 81–83.

Юферова, Г. (2023). Музикознавчий аналіз як пізнання художньої логіки твору. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2 (64), 154–159.

Юцевич, Ю. Є. (2000). *Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу : навч.-метод. посібник*. Київ : ІЗМН.

Юцевич, Ю. Є. (2003). *Музика : словник-довідник*. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан.

Ярошевська, Л. (2025). Інтелектуально-творчий розвиток здобувачів вищої освіти в процесі диригентсько-хорової підготовки засобами українських музичних традицій. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 3 (85), 150–165.

Відновлено з : <https://doi.org/10.24919/2308-4863/85-3-23>

Яценко, С. Л. (2015). Сутнісні аспекти особистісно-орієнтованої освіти. *Проблеми освіти : науково-методичний збірник*. Вип. 85, 116–122.

Baragwanath, N. (2020). *The Solfeggio Tradition : a Forgotten Art of Melody in the Long Eighteenth Century*. New York : Oxford University Press.

Berehova, O., & Volkov, S. (2019). Piano Competitions in the SocioCultural Reality of Globalization. *Journal of History Art and Culture Research*. Vol. 8, 4, 329–346.

Burney, Ch. (1773). *The Present State of Music in France and Italy*. London : T. Becket & Co. Strand.

Boichenko, M., Nikolai, H., Linenko, A., & Koehn, N. (2020). Interdisciplinary Coordination in Historical-Theoretical and Music-Performing Training of Future Musical Art Teachers. *Journal of History Culture and Art Research*, 9 (1), 225–235.

Наохуан, Лі (2023). Essential features of competence. *Розвиток наукової думки постіндустріального суспільства : сучасний дискурс : матеріали III Міжнародної наукової конференції (28 квіт.; Львів)*. (с. 136–138). Вінниця :

Європейська наукова платформа. Відновлено з : <https://archive.mcnd.org.ua/index.php/conferenceproceeding/issue/view/28.04.2023/2>

- Kulikova, S., Levytska, I. (2023). Application of collective working methods in the process of on-line learning in the main musical instrument (piano) clas. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 58, Т. 1, 156–160.
- Levytska, I., Novska, O. (2020). Methodological aspects of piano training of future musical art teachers. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка*. Педагогіка. Вип. 29, Т. 3, 145–151. Відновлено з : [http://www.aphn-journal.in.ua/archive/29\\_2020/part\\_3/24.pdf](http://www.aphn-journal.in.ua/archive/29_2020/part_3/24.pdf)
- Cafiero, R. (2005). Conservatories and the Neapolitan School : a European model at the end of the eighteenth century? *Musical Education in Europe (1770–1914)*. Vol. 1, 15–29.
- Checka, A. (2018). The competition as an “exchange” of values : An aesthetic and existential perspective. *The Chopin Review*, 1, 120–135.
- Ellefsen, L. (2022). Inland Norway University of Applied Sciences. Action, Criticism, and Theory for Music Education, 21 (1), 56–79.
- Fabbri, F. (1982). *Genre theories and their applications in the historical and analytical study of popular music : a commentary on my publications*. Restored from : <https://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/17528/1/ffabbrifinalthesis.pdf>
- Kocyan, W. (2018). The evolution of performance style in the history of the International Fryderyk Chopin Piano Competition in Warsaw. *The Chopin Review*, 1, 150–155.
- Lu, Tao (2018). A competency approach as a methodological basis in the formation of performing skills in future Music teachers and musicians from China. *Toronto : Shiny Word. Corp. (Canada)*, (July/August). Vol. 7, 88–96.
- Martini, G. B. (1775). *Esemplare o sia saggio fondamentale pratico di contrappunto fugato*. Parte 2. Bologna : Lelio dalla Volpe.
- Martini, G. B. (1774). *Esemplare o sia saggio fondamentale pratico di contrappunto sopra il canto fermo*. Parte 1. Bologna : Lelio dalla Volpe.
- Meyer, B. (1989). *Style and Music : Theory, History and Ideology*, Philadelphia : *album*.

- Mosenko, N. (2014). Musical-vykonavs'ka competence in the context of the task of daily mystical enlightenment. *Problems of daily teacher training*, 10 (3), 173–178.
- Mozgalova, N., & Novosadova, A. (2021). Genre-style innovations in the oeuvre of modern Ukrainian composers. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*, 4, 56–63.
- Moore, A. (2001). Categorical Conventions in Music Discourse : Style and Genre. *Music & Letters*, 8, 432–442.
- Paisiello, G. (2012). *Regole per bene accompagnare il partimento*. Peterburg. Restored from : [https://imslp.org/wiki/Regole\\_per\\_bene\\_accompagnare\\_il\\_partimento\\_\(Paisiello%2C\\_Giovanni\)](https://imslp.org/wiki/Regole_per_bene_accompagnare_il_partimento_(Paisiello%2C_Giovanni)).
- Sanguinetti, G. (1782). *The Art of Partimento : History, Theory and Practice*. London : Oxford University Press.
- Tagg, P. (1992). *Published in Secondo convegno europeo di analisi musicale, ed. R. Dalmonte & M. Baroni. (369–378)*. Trento : Università degli studi di Trento. Restored from : <https://www.tagg.org/articles/xpdfs/trento91.pdf>
- Tour, P. (2015). *Counterpoint and Partimento : Methods of Teaching Composition in Late Eighteenth-Century Naples*. Uppsala : Studia Musicologica Upsaliensia.
- 杜翠叶。《新潮》月刊的社会改造思想研究—博士论文，复旦大学。2010年。147页。 / Ду, Суй Е. (2010). *Исследование социальной трансформации ежемесячного журнала «Новая волна»*. (Дисс.канд. наук). Университет Фуданя, Шанхай.
- 高伟，古韵留声—分析三弦艺术的创新与传承/ 高伟/ 《智库时代》2019年40期共221-223页。 / Гао Вэй оставшаяся древняя рифма – анализ инноваций и наследие искусства саньсянь. (2019). *Журнал эпохи «кузницы идей»*, 40, 221-223.
- 李西安,瞿小松,叶小纲,等.现代音乐思潮对话.人民音乐,1986,6页13-15。 / Ли Сиань, Цюй Сяосун, Е. Сяоган. (1986). Диалог на тему современной музыки. *Издательство Народной музыки*, 6, 13-15.

吴紫娟, 大同乐会研究, 浙江师范大学硕士论文, 2014年05月, 第1页 /

## Тест-опитувальник мотивації досягнення

### А. Меграбяна

Модифікацію опитувальника А. Меграбяна для виміру мотивації досягнення (ТМД) запропонував М. Ш. Магомет-Емінов. ТМД призначений для діагностики двох узагальнених стійких мотивів особистості: мотиву прагнення до успіху і мотиву уникнення невдачі. Причому оцінюють, який із цих двох мотивів у випробуваного домінує.

Тест є опитувальником, що має дві форми — чоловічу (форма А) і жіночу (форма Б). Тест складається з низки тверджень, що стосуються певних сторін характеру, а також думок і почуттів із приводу деяких життєвих ситуацій. Щоб оцінити ступінь вашої згоди або незгоди з кожним твердженням, використовуйте таку шкалу:

- +3 — цілком погоджуюсь;
- +2 — погоджуюсь;
- +1 — швидше погоджуюсь, ніж не погоджуюсь;
- 0 — нейтральний;
- 1 — швидше погоджуюсь, ніж не погоджуюсь;
- 2 — не погоджуюсь;
- 3 — цілком не погоджуюсь.

Прочитайте твердження тесту й оцініть ступінь своєї згоди (або незгоди). Проти номера твердження поставте цифру, що відповідає мірі вашої згоди (+3, +2, +1, 0, -1, -2, -3).

Не витрачайте часу на його обмірковування.

Тест опитувальника (форма А)

1. Я більше думаю, як одержати хорошу оцінку, ніж боюся одержати погану.
2. Коли я повинен виконати складне, незнайоме мені завдання, то волів би зробити його разом з кимсь, ніж працювати самотужки.
3. Я частіше беруся за важкі завдання, навіть якщо не впевнений, що зможу їх вирішити, ніж за легкі, у рішенні яких сумніваюся.
4. Мене більше приваблює справа, що не вимагає напруження і в успіху якої я упевнений, ніж важка справа, у якій можливі несподіванки.
5. Якби мені щось не вдавалося, я б швидше доклав усіх зусиль, щоб з цим впоратися, ніж взявся б за те, що мені може вдатись добре.
6. Я надаю перевагу роботі, у якій мої функції чітко визначені і зарплата вища від середньої, перед роботою із середньою зарплатою, у якій я повинен сам визначати свою роль.
7. Я витрачаю більше часу на читання спеціальної літератури, ніж художньої.
8. Я б віддав перевагу важливій справі, хоча ймовірність невдачі в ній дорівнює 50%, перед справою досить важливою, але не важкою.
9. Я швидше вивчу розважальні ігри, відомі більшості людей, ніж маловідомі ігри, що вимагають майстерності.
10. Для мене дуже важливо робити свою роботу якнайкраще, навіть якщо через це в мене виникають суперечки з товаришами.
11. Якби я мав намір грати в карти, то швидше зіграв би в розважальну гру, ніж у важку, що потребує міркувань.
12. Я віддаю перевагу змаганням, де я сильніший від інших, перед тими, де всі учасники мають однакові можливості.
13. У вільний від роботи час я опаную техніку якоїсь гри швидше для розвитку свого уміння, ніж для відпочинку і розваг.
14. Я швидше волію зробити якусь справу так, як я вважаю за потрібне, нехай навіть із 50-відсотковим ризиком помилитися, ніж робити її так, як мені радять інші.
15. Якби мені довелося вибирати, то я швидше вибрав би роботу, у якій початкова зарплата становитиме 1500 грн. буде такою невизначений час, ніж роботу, у якій початкова зарплата дорівнює 750 грн. і є гарантія, що не пізніше ніж через 5 років я одержуватиму 5000 грн.

16. Я швидше волію грати у команді, ніж змагатися віч-на-віч.
17. Я волію працювати самовіддано, поки не матиму цілковитого задоволення від здобутого результату, ніж прагнути закінчити справу якомога швидше і з меншими зусиллями.
18. На іспиті я б віддав перевагу конкретним питанням, що вимагають висловлення власної думки.
19. Я швидше оберу справу, у якій існує імовірність невдачі, але є й можливість досягти більшого, ніж таку, у якій моє становище не погіршиться, проте й істотно не поліпшиться.
20. Після успішної відповіді на іспиті я швидше полегшено зітхну («пронесло!»), ніж втішатимусь хорошою оцінкою.
21. Якби я міг повернутися до якоїсь незавершеної справи, то швидше б взявся до важкої, ніж до легкої.
22. У виконанні контрольного завдання я більше турбуюся про те, як би не допустити якоїсь помилки, ніж думаю про те, як правильно його вирішити.
23. Якщо в мене щось не виходить, я краще звернуся до когось за допомогою, ніж сам продовжуватиму шукати вихід.
24. Після невдачі я стаю більш зібраним й енергійним, ніж втрачаю бажання продовжувати свою справу.
25. Якщо є сумнів в успіху якоїсь справи, то я швидше не ризикуватиму, ніж все-таки візьму в ньому активну участь.
26. Коли я беруся за важку справу, я більше побоююся, що не впораюся з нею, ніж сподіваюся, що все вдасться.
27. Я працюю ефективніше під чиймсь керівництвом, ніж коли особисто відповідаю за свою роботу.
28. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, ніж те, в успіху якого я впевнений.
29. Я працюю продуктивніше над завданням, коли мені конкретно вказують, що і як виконувати, ніж тоді, коли мені описують проблему загалом.
30. Якби я успішно вирішив якийсь завдання, то з великим задоволенням взявся б ще раз вирішити щось схоже, ніж щось іншого типу.
31. Коли потрібно змагатися, у мене швидше виникає інтерес і азарт, ніж тривога і занепокоєння.
32. Мабуть, я більше мрію про свої плани на майбутнє, ніж намагаюся їх реально здійснити.

#### Тест опитувальника (форма Б)

1. Я більше думаю про одержання гарної оцінки, ніж побоююся одержати погану.
2. Я частіше беруся за важкі завдання, навіть якщо не впевнена, що зможу їх вирішити, ніж за легкі, які знаю, як вирішувати.
3. Мене більше приваблює справа, що не вимагає напруження й в успіху якої я впевнена, ніж важка справа, у якій можливі несподіванки.
4. Якби мені щось не вдавалося, я б швидше доклала усіх зусиль, щоб з цим впоратися, ніж взялася б за те, що в мене може добре вийти.
5. Я віддаю перевагу роботі, у якій мої функції чітко визначені і зарплата вища від середньої, перед роботою із середньою зарплатою, у якій я повинна сама визначати свою роль.
6. Я більше боюся зазнати невдачі, ніж сподіваюсь на успіх.
7. Я віддаю перевагу науково-популярній літературі перед літературою розважального жанру.
8. Я б віддала перевагу важливій справі, хоча ймовірність невдачі в ній дорівнює 50%, перед справою досить важливою, але не важкою.
9. Я швидше вивчу розважальні ігри, відомі більшості людей, ніж маловідомі ігри, що вимагають майстерності.
10. Для мене дуже важливо робити свою роботу якнайкраще, навіть якщо через це в мене виникають суперечки з товаришами.
11. Після успішної відповіді на іспиті я швидше полегшено зітхну, що «пронесло», ніж втішатимусь гарною оцінкою.
12. Якби я мала намір грати в карти, то я швидше зіграла б у розважальну гру, ніж у таку,

що потребує міркувань.

13. Я віддаю перевагу змаганням, де я сильніша від інших, перед тими, де всі учасники мають однакові можливості.

14. Після невдачі я стаю більш зібраною й енергійною, ніж втрачаю бажання продовжувати справу.

15. Невдачі отруюють моє життя більше, ніж успіхи приносять радості.

16. У нових невідомих ситуаціях я швидше хвилююсь і непокоюсь, ніж цікавлюсь.

17. Я швидше спробую приготувати нову цікаву страву, хоча вона може погано вийти, ніж готуватиму звичну, котра зазвичай добре виходила.

18. Я швидше займуся чимось приємним і необтяжливим, ніж виконуватиму щось, на мою думку, що вартісне, але не дуже захоплююче.

19. Я швидше витрачу увесь свій час на здійснення однієї справи, замість того, щоб виконати швидко за цей самий час дві–три інші.

20. Якщо я занедужала і змушена залишитися дома, то використовую час швидше для того, щоб розслабитися і відпочити, ніж щоб читати і працювати.

21. Якби я жила з кількома дівчатами в одній кімнаті, і ми вирішили б влаштувати вечірку, то я зволіла б сама організувати її, ніж допустила б, щоб це зробила інша.

22. Якщо в мене щось не виходить, я краще звернуся до когось за допомогою, ніж сама продовжуватиму шукати вихід.

23. Якщо потрібно змагатися, у мене швидше виникає інтерес і азарт, ніж тривога і занепокоєння.

24. Коли я беруся за важке діло, я швидше побоююся, що не впораюся з ним, ніж сподіваюся, що воно вийде.

25. Я працюю ефективніше під чийось керівництвом, ніж тоді, коли я особисто відповідаю за свою роботу.

26. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, ніж те, в успіху якого я впевнена.

27. Якби я успішно вирішила якусь завдання, то з великим задоволенням взялася б ще раз вирішити щось схоже, ніж щось іншого типу.

28. Я працюю продуктивніше над завданням, коли переді мною ставлять його лише загальною, ніж тоді, коли мені конкретно вказують, що і як виконувати.

29. Якщо у виконанні важливої справи я припускаюся помилки, то частіше розгублююсь і впадаю у відчай, замість того, щоб швидко опанувати себе і спробувати виправити становище.

30. Мабуть, я більше мрію про свої плани на майбутнє, ніж намагаюся їх реально здійснити.

Процедура підрахунку сумарного бала. Для визначення сумарного бала необхідно виконувати таку процедуру.

Відповідям випробуваних на прямих пунктах опитувальника (помічені знаком «+» у ключі) приписують бали на основі такого співвідношення:

-3 -2 -1 0 1 2 3

1 2 3 4 5 6 7

Відповідям випробуваних на непрямі пункти опитувальника (помічені знаком «-» у ключі) приписують бали на основі співвідношення:

-3 -2 -1 0 1 2 3

7 6 5 4 3 2 1

Ключ до чоловічої форми:

+1, -2, +3, -4, +5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, +13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, -23, +24, -25, -26, -27, +28, -30, +31, -32.

Ключ до жіночої форми:

+1, +2, -3, +4, -5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, -13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, +23, -24, -25, +26, -27, +28, -29, -30.

Після підрахунку сумарного бала визначають, яка мотиваційна тенденція домінує у випробуваного.

Бали усієї вибірки випробуваних, що беруть участь в експерименті, ранжирують і виділяють дві контрастні групи: верхні 27% вибірки характеризуються мотивом прагнення до успіху, а нижні 27% — мотивом уникнути невдачі.

## Додаток Б

### ОПИТУВАЛЬНИК «ВИЯВЛЕННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ» С. БАДНЕР

Методика містить 16 тверджень та вимірює ступінь толерантності/інтолерантності до невизначеності.

Інструкція для учасників опитування:

Ви маєте виразити ступінь своєї згоди чи незгоди з наведеними нижче твердженнями, керуючись запропонованою тут шкалою оцінок: 1. Категорично не згодний; 2. Майже не згодний; 3. Скоріше не згодний; 4. Невизначене ставлення; 5. Скоріше згодний; 6. Майже згодний; 7. Цілком згодний.

Текст опитувальника:

1. Експерт, який не може надати чіткої відповіді, скоріше за все, недостатньо компетентний.
2. Мені хотілося б пожити певний час в іншій країні.
3. Немає проблем, яких не можна розв'язати.
4. Люди, які керуються в житті якою-небудь програмою, позбавлені майже всіх радощів життя.
5. Хороша робота – це така, коли абсолютно зрозуміло, що і як робити.
6. Розв'язувати складні проблеми цікавіше, ніж вирішувати прості питання.
7. У довготривалій перспективі послідовне розв'язання низки невеликих простих проблем забезпечує більший зиск, аніж розв'язання великих та складних проблем.
8. Часто найбільш цікавими та такими, що стимулюють діяльність, людьми виявляються саме ті люди, котрі не відрізняються оригінальністю.
9. Те, що ми вже використали, завжди має більші переваги, ніж щось невідоме.
10. Люди, які наполягають на отриманні однозначних відповідей типу «так» чи «ні», не знають всієї складності реальних речей.
11. Людина, що веде виважене життя, в якому немає місця несподіванкам, заслуговує на велику повагу.
12. Багато з наших найбільш важливих рішень у житті викликає брак інформації.
13. Мені подобаються такі вечірки, де більшість учасників мені знайома, ніж ті, де всі чи більшість людей мені зовсім не знайомі.
14. Викладачі чи наставники, які не висувають великих вимог до учнів, не обмежують їх ініціативи та проявів індивідуальності.
15. Чим раніше ми прийдемо до єдності цінностей та ідеалів, тим краще.
16. Хороший учитель той, хто допомагає нам набувати власного погляду на стан речей.

Обробка: парні пункти мають бути обраховані за зворотною шкалою.

Пряма шкала:

- 1 – категорично не згодний;
- 2 – майже не згодний;
- 3 – скоріше не згодний;
- 4 – невизначене ставлення; 5 – скоріше згодний;
- 6 – майже згодний;

7 – цілком згодний.

Зворотна шкала:

7 – категорично не згодний; 6 – майже не згодний;

5 – скоріше не згодний;

4 – невизначене ставлення; 3 – скоріше згодний;

2 – майже згодний;

1 – цілком згодний.

УВАГА! Високий результат свідчить про високий ступінь інтолерантності (нетерпимості) до невизначеності. Середні значення: 44–48.

### **Melbourne decision making questionnaire, MDMQ)**

Мельбурнський опитувальник прийняття рішень (Melbourne decision making questionnaire, MDMQ) - це особистісний опитувальник, спрямований на діагностику індивідуального стилю прийняття рішень. З опитувальника можливе отримання значень чотирьох шкал: пильність, уникнення, прокрастинація, надпильність. Кожне питання передбачає обрання однієї з трьох відповідей: а) так, б) іноді, с) ні

1. У мене виникає відчуття, ніби мені шалено не вистачає часу.
2. Я волію розглядати всі альтернативи.
3. Я волію залишати ухвалення рішень іншим людям.
4. Я намагаюся знайти недоліки у всіх альтернативах.
5. Я витрачаю багато часу на дрібні справи, перш ніж приступаю до прийняття основного рішення.
6. Я обмірковую найкращий спосіб виконання рішення.
7. Навіть після ухвалення рішення я відкладаю на потім його виконання.
8. При прийнятті рішень я волію збирати велику кількість інформації.
9. Я уникаю приймати рішення.
10. Коли мені потрібно ухвалити рішення, я чекаю довгий час перед тим, як почати про нього думати.
11. Мені не подобається брати на себе відповідальність за ухвалення рішень.
12. Я намагаюся мати чітке уявлення про свої цілі перед тим, як зробити вибір.
13. Можливість того, що якась дрібниця піде «не за планом» змушує мене різко змінити рішення.
14. Якщо рішення може бути прийняте мною чи іншою людиною, я дам іншій людині це зробити.
15. Коли я стикаюся з важкою проблемою, я зазвичай песимістичний щодо можливості знайти гарне рішення.
16. Я ретельно все обмірковую перед тим як зробити вибір.
17. Я не ухвалюю рішення поки в цьому немає гострої необхідності.
18. Я відкладаю прийняття рішень до останнього моменту.
19. Я волію, щоб рішення приймалися тими, хто більш інформований, ніж я.
20. Після того, як я прийняв рішення, я витрачаю багато часу, переконуючи себе, що воно було правильним.
21. Я відкладаю прийняття рішень.
22. Я не можу мислити тверезо, якщо мені потрібно прийняти рішення поспіхом.

***Додаток В***

### ***Реалізація рефлексивних методів***

#### **Версія щоденника для студента-іноземця**

Щоденник виконавця / Performer's Journal

Твір / Piece: \_\_\_\_\_

Композитор / Composer: \_\_\_\_\_

Дата / Date: \_\_\_\_\_

Виконавець / Performer: \_\_\_\_\_

**1. Мета / Goal:**

(Що хочу відпрацювати: техніка, динаміка, фразування, емоційність / *What to focus on: technique, dynamics, phrasing, expression*)

---

**2. Враження / Impressions:**

(Емоції, музичні образи, характер твору / *Emotions, musical images, character of the piece*)

---

**3. Труднощі / Challenges:**

(Складні місця, технічні проблеми / *Difficult passages, technical issues*)

---

**4. Інтерпретаційні рішення / Interpretive Decisions:**

(Як подати задум твору: фразування, динаміка, тембр / *How to express the piece: phrasing, dynamics, timbre*)

---

**5. Самооцінка / Self-Assessment:**

- Техніка / *Technique* (1–10): \_\_\_\_
  - Художнє звучання / *Musicality* (1–10): \_\_\_\_
  - Усвідомленість / *Awareness* (1–10): \_\_\_\_
- 

**6. План на наступне заняття / Next Steps:**

(Що відпрацювати далі / *What to practice next*)

## Реалізація рефлексивних методів

### Версія щоденника для студента з України.

**Щоденник виконавця** - Шпакова Олександра.

**Твір:** Прелюдія Л. Косенко А –dur/

**Дата:** 12.02.2024

**Виконавець:** [ім'я студента]

---

**1. Мета заняття / план роботи:**

- Освоїти техніку правої і лівої руки у швидкій частині.
- Відпрацювати динамічні контрасти і легато у середній частині.
- Розкрити характер твору через фразування та артикуляцію.

**2. Емоційне та художнє сприйняття твору:**

- Після першого ознайомлення відчуваю легку напруженість у швидких пасажах; намагаюся передати легкість і енергійність твору.
- Середня частина звучить задумливо, потрібно підкреслити контраст між динамікою і тембром.
- Прелюдія викликає відчуття “потоків”, що потребує внутрішньої концентрації та плавності рухів.

**3. Технічний аналіз / труднощі:**

- Проблема у синхронності рук на 8–12 тактах; необхідно виконати додаткові вправи на окремі пасажі.
- Легато у лівій руці потребує більше контролю над звуком; іноді ноти звучать розрізнено.
- Динаміка в кульмінації не завжди відповідає задуму (потрібно більше уваги на crescendo).

**4. Інтерпретаційні рішення:**

- Використовувати повільне і контрольоване наближення до кульмінації, щоб підкреслити контраст із спокійними початковими фразами.
- Звернути увагу на нюанси фразування в повторюваних темах для підтримки музичної цілісності.

-Працювати над тембровим балансом між руками, щоб мелодія “говорила” виразно.

#### **5. Самооцінка виконання:**

-Техніка: 7/10 (необхідно відпрацювати синхронність і легато).

-Художнє звучання: 8/10 (задум передано, але є невеликі неточності у динаміці).

-Усвідомленість інтерпретації: 8/10 (більшість рішень усвідомлені, потрібна більша концентрація у кульмінаційних моментах).

#### **6. Плани на наступне заняття:**

Виконати вправи на синхронність рук і легато.

-Пропрацювати кульмінаційні пасажі з контролем динаміки.

-Підготувати повне виконання твору з акцентом на контрасти і музичну логіку.

*Додаток Г*

### **Поліфонічні твори українських композиторів 20 ст..**

-А. Караманова «56 фуг» (1964),

-В. Бібік «34 прелюдії і фуги» (1975),

-В. Іванов «24 прелюдії і фуги» (1976, 1979),

-Яковчука «12 прелюдій і фуг» (1983),

-М. Скорик «12 прелюдій і фуг» (1989),

-В. Птушкін «10 концертних інвенцій»,

-І. Асєєв «12 фуг для органа»,

-Л. Соковкін «24 прелюдії і фуги»,

-Є. Юцевіча «24 фуги»,

-М. Корчинський «Фуга на тему Ж- Масне» для фортепіано,

-С. Мамонов «Фуга на дві теми» для фортепіано,

-В. Подвал «Прелюдія і фуга» для фортепіано та інші;

*Додаток Д*

Констатувальний експеримент

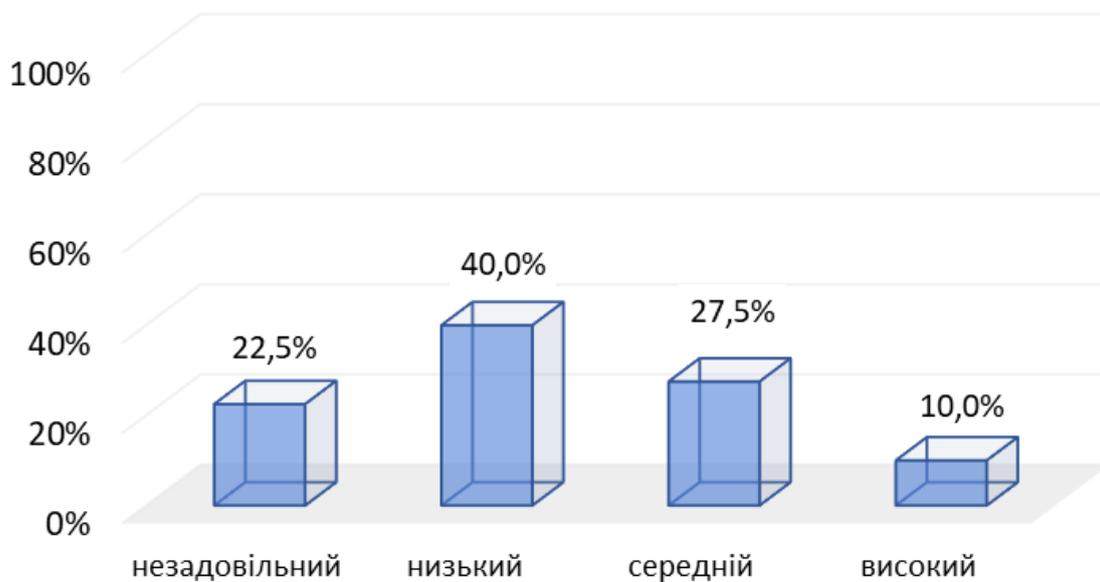


Рис. 3.1. Рівні сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за **мотиваційно-рефлексивним критерієм** на констатувальному етапі

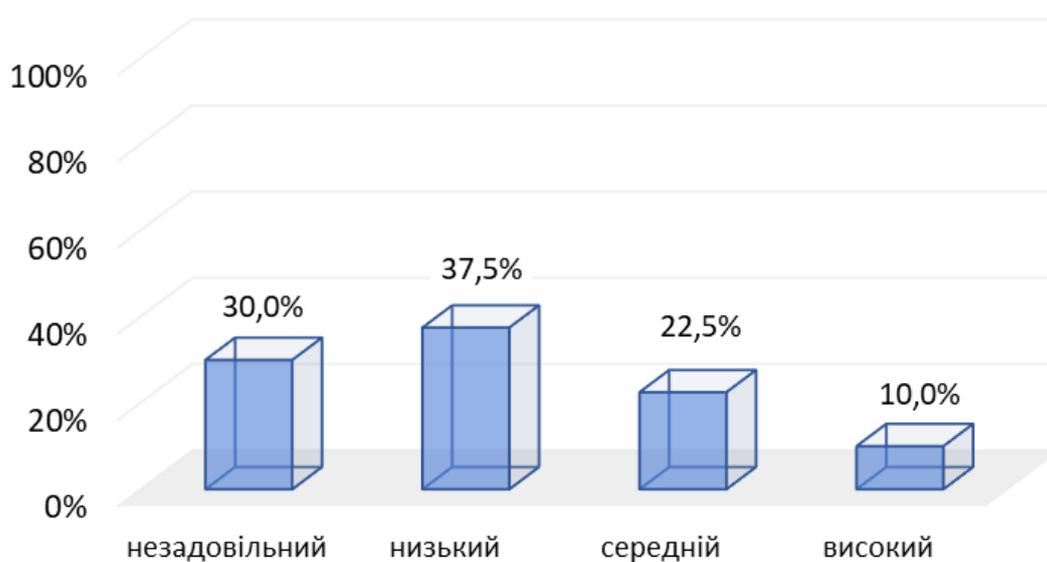


Рис. 3.2. Рівні сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за **змістово-інтерпретаційним критерієм** на констатувальному етапі

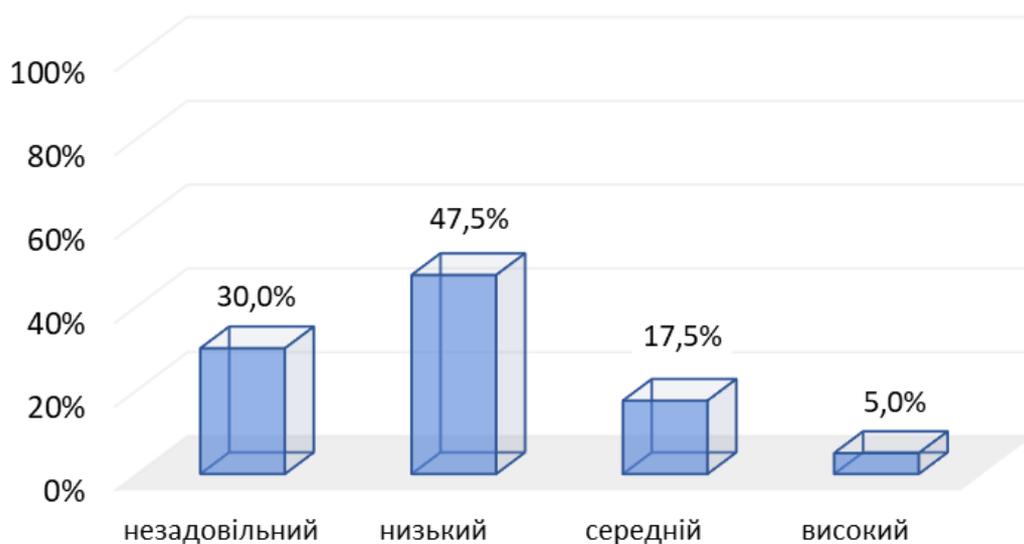


Рис. 3.3. Рівні сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за **індивідуально-стильовим критерієм** на констатувальному етапі

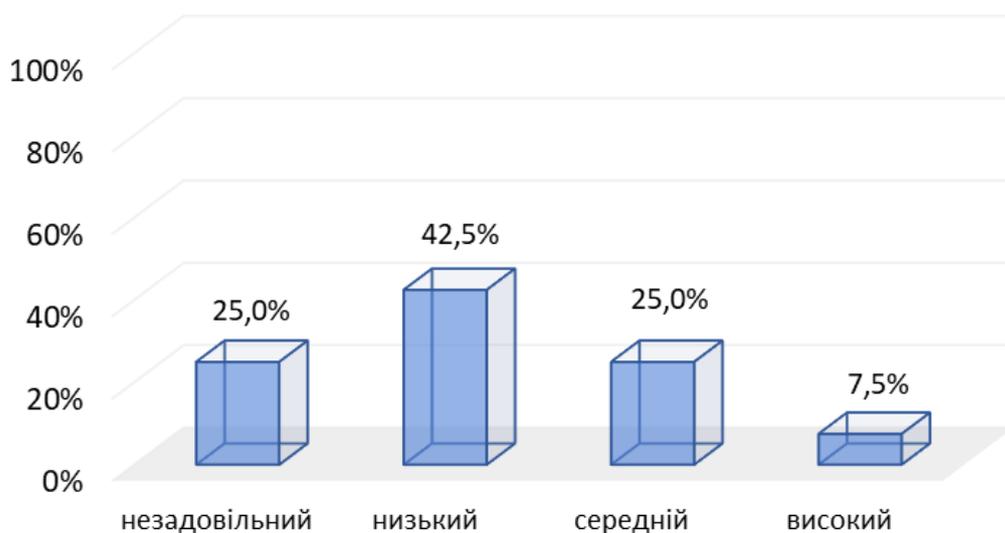


Рис. 3.4. Рівні сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за **конструктивно-технологічним критерієм** на констатувальному етапі

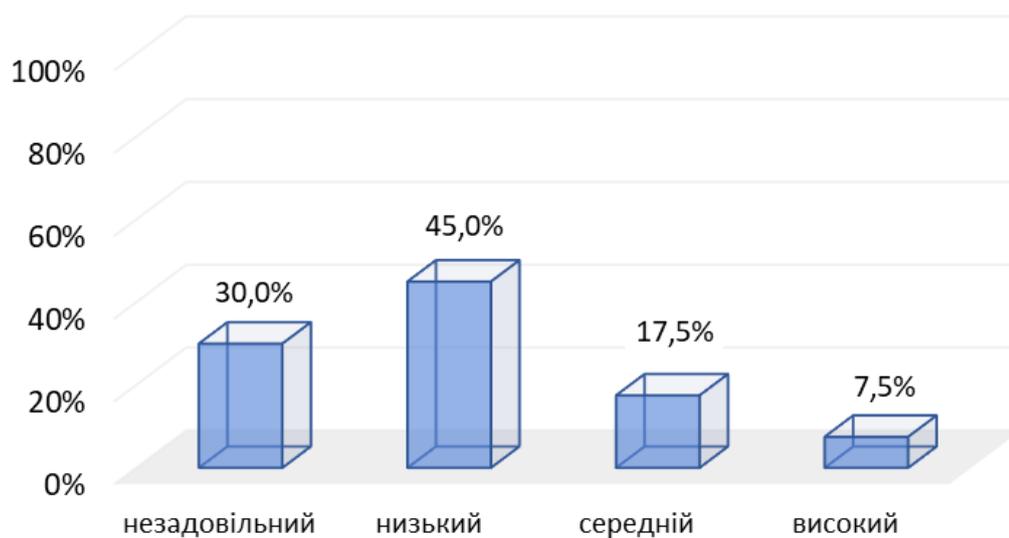


Рис. 3.5. Рівні сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за **художньо-комунікативним критерієм** на констатувальному етапі

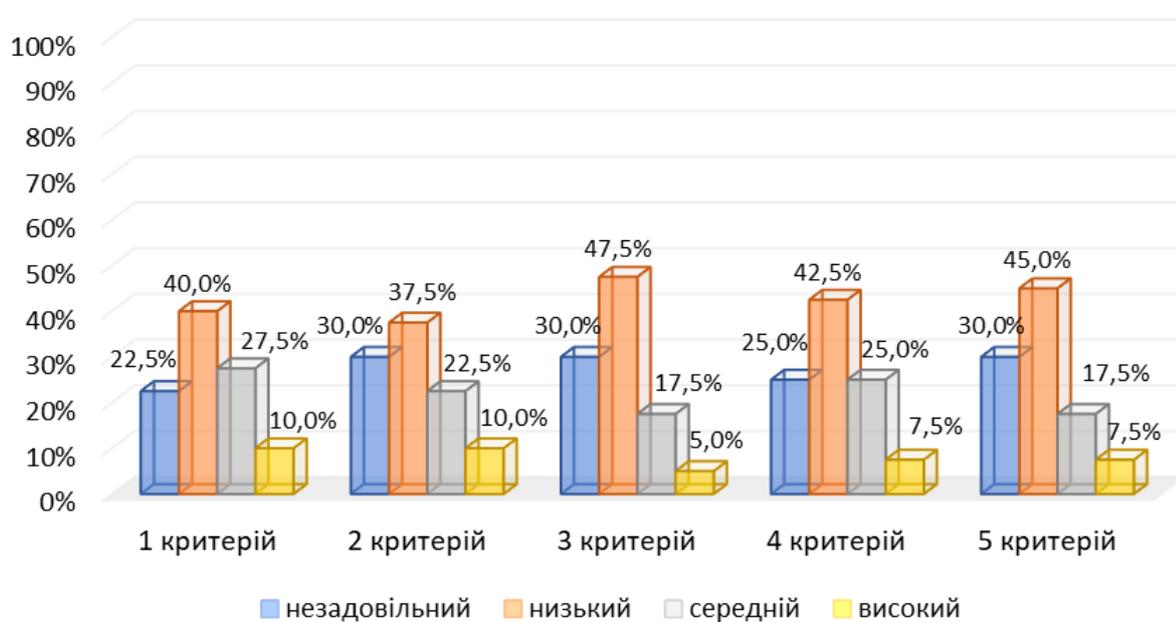


Рис. 3.6. Результати **констатувального етапу** експерименту за критеріями

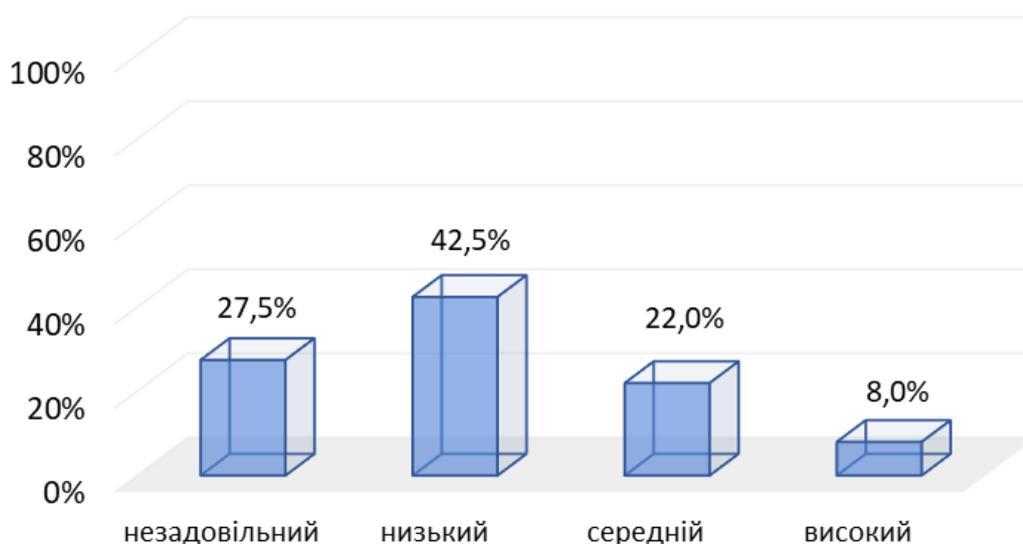


Рис. 3.6. Узагальнені показники рівнів сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на констатувальному етапі

### Додаток Є

#### Формувальний експеримент

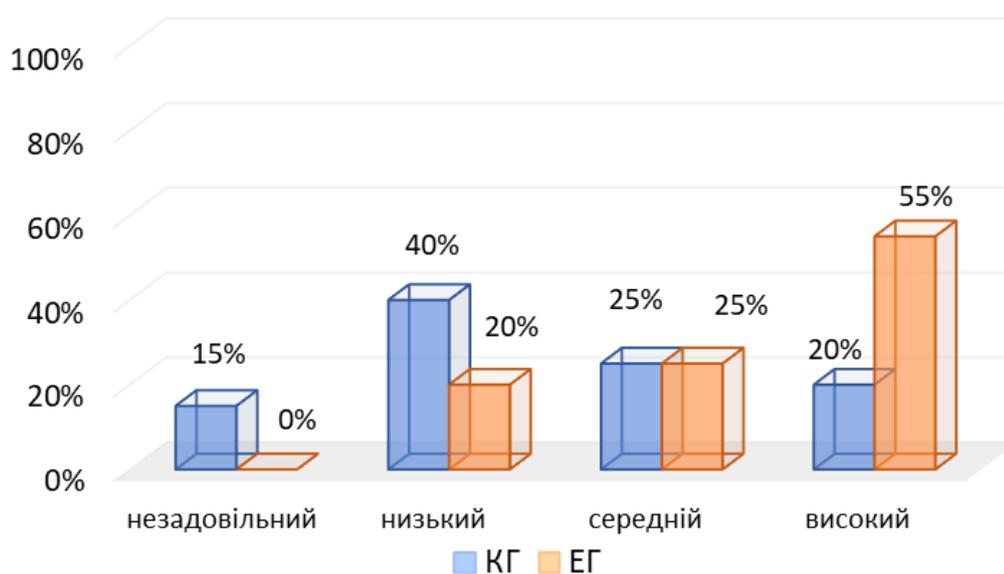


Рис. 3.7. Рівні сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за мотиваційно-рефлексивним критерієм на формувальному етапі

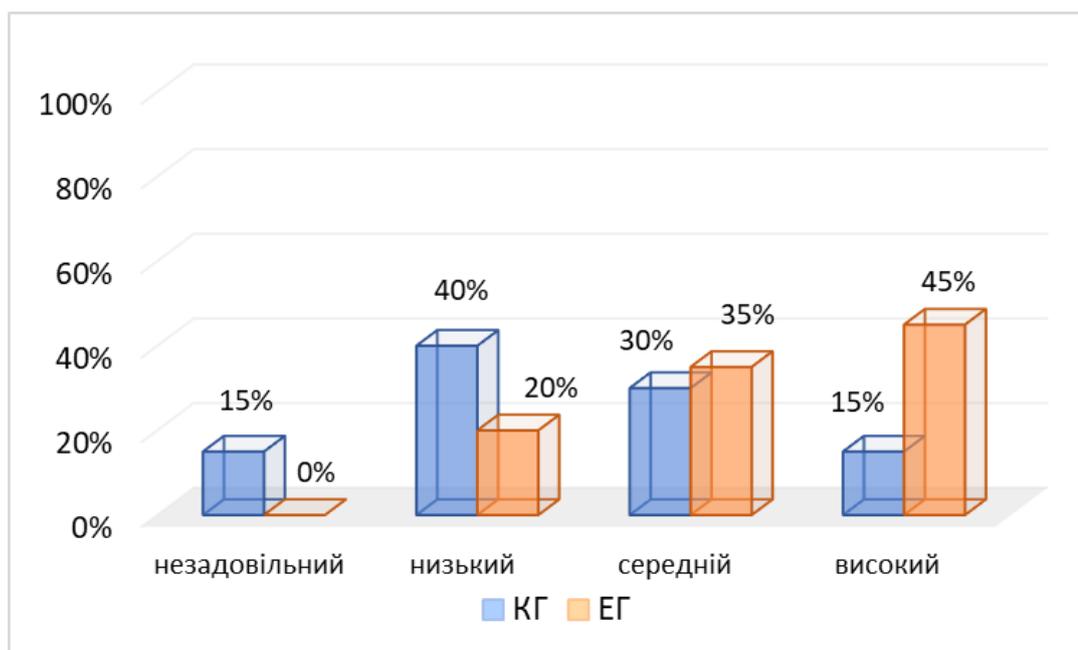


Рис. 3.8. Рівні сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за **змістово-інтерпретаційним критерієм** на формувальному етапі

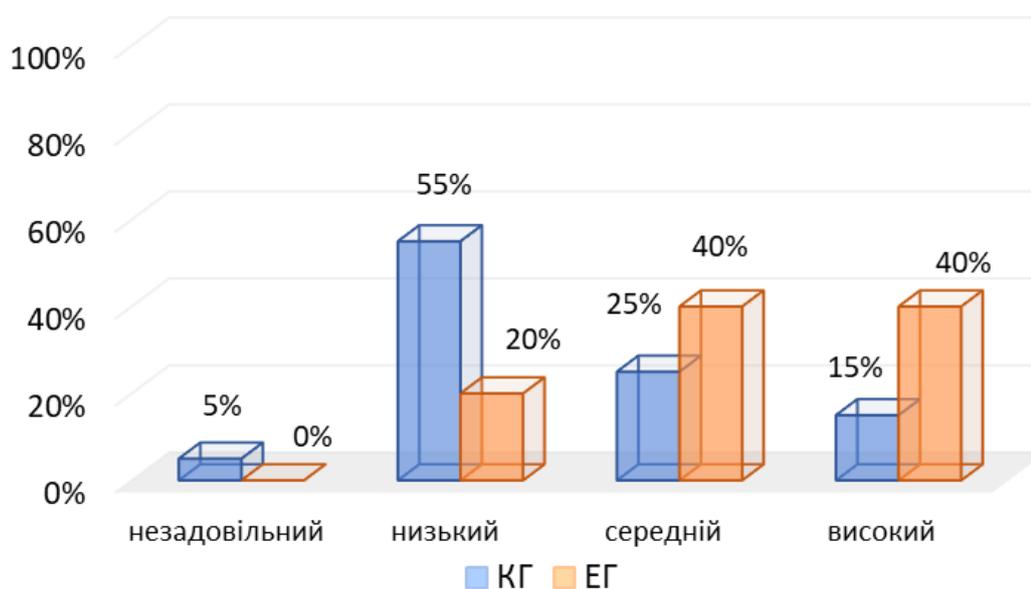


Рис. 3.9. Рівні сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за **індивідуально-стильовим критерієм** на формувальному етапі

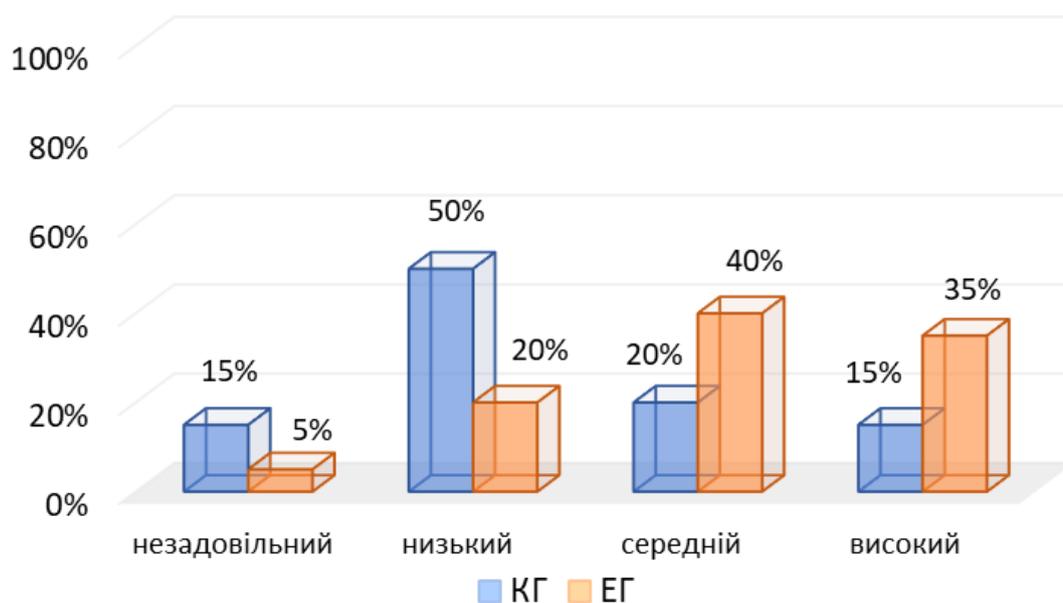


Рис. 3.10. Рівні сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за **конструктивно-технологічним критерієм** на формувальному етапі

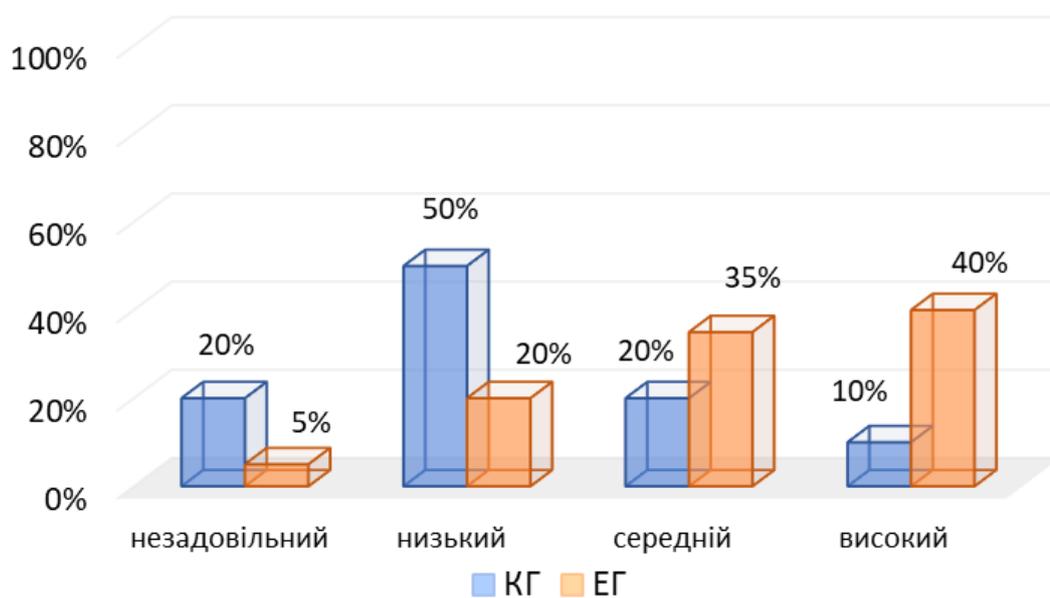


Рис. 3.11. Рівні сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за **художньо-комунікативним критерієм** на формувальному етапі

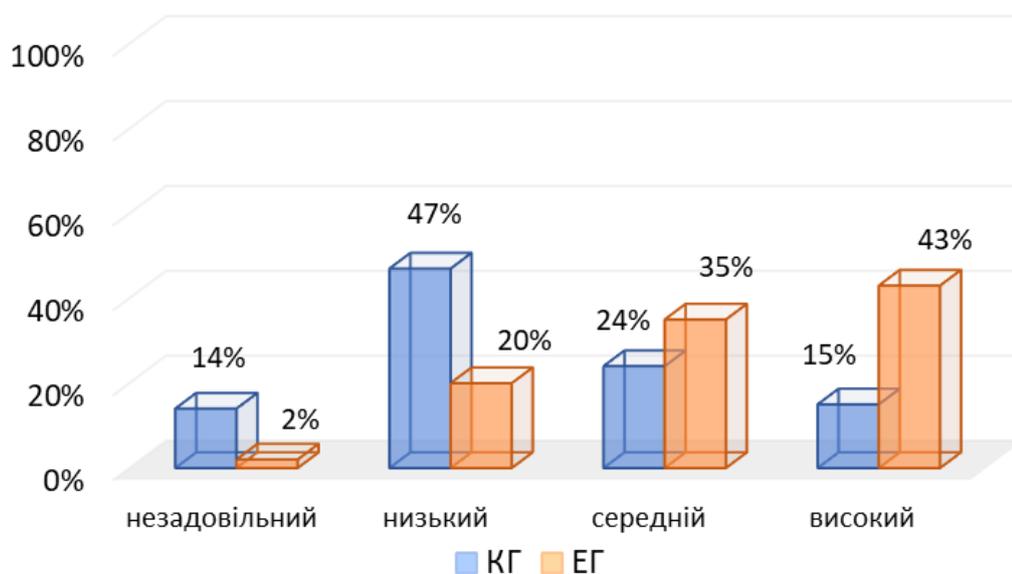


Рис. 3.12. Узагальнені показники рівнів сформованості музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на формуальному етапі

*Додаток Ж*

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

### Статті в наукових фахових виданнях України

1. Демидова, М. Г., Хаосюань, Лі (2024). Перспективність традиції як освітньо-виконавської тенденції розвитку української фортепіанної школи. *Молодь і ринок*, 4, 88–93.
2. Хаосюань, Лі (2024). Методичні перспективи фундаторів української фортепіанної школи щодо формування виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки*. Вип. 8, 140–145. (Серія : Педагогічні науки).
3. Хаосюань, Лі (2024). Концертно-виконавська компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті розвитку української фортепіанної школи. *Наукові записки*. Вип. 9, 119–123. (Серія : Педагогічні науки).
4. Хаосюань, Лі (2025). Сутність та структура музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 3, 56–61.

### Праці апробаційного характеру

1. Хаосюань, Лі (2025). Педагогічні умови формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези XI Міжнародної конференції молодих учених та студентів (24–25 жовт.; Одеса)*. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, Т. 2., 173–181.
2. Хаосюань, Лі, Демидова М. Г. (2024). Основи формування методичної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва засобами українського фортепіанного мистецтва. *IX Міжнародна науково-практична конференція молодих учених та студентів (20–21 жовт.; Одеса)*. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 150–155.
3. Хаосюань, Лі (2024). Сучасний пошляд на освітньо-виконавську традицію української фортепіанної школи. *Мистецтво та освіта : Новації і перспективи : матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) (25 квіт.; Чернігів)*. Чернігів : НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 47–49.
4. Наохуан, Лі (2023). *Essential features of competence. Розвиток наукової думки постіндустріального суспільства : сучасний дискурс : матеріали III Міжнародної наукової конференції (28 квіт.; Львів)*. Вінниця : Європейська наукова платформа, 136–138.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Державний заклад  
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

65020. м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-03

від 02.12.2025 № 2244/22

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспірантки кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» **Лі Хаосюань** з теми: «Формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на основі української фортепіанної школи» за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Упродовж 2022-2025 начальних років у Навчально-науковому інституті музичного і перформативного мистецтва та соціокультурних практик Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» здійснювалося впровадження результатів дисертаційного дослідження аспірантки кафедри теоретичної, музично-інструментальної і вокальної підготовки Лі Хаосюань. Презентована Лі Хаосюань методика формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на основі української фортепіанної школи була впроваджена в освітній процес як експериментальна модель навчання. Вона використовувалася у формі тематичних практичних занять та творчих проєктів у рамках дисциплін «Курс виконавської майстерності», «Музично-виконавський практикум», «Спеціальний музичний інструмент», «Основний музичний інструмент», «Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації інструментальних творів», «Ансамблеве музикування». Лі Хаосюань розробила методичний комплекс функціональних заходів формування означеного феномена з урахуванням основних фахових компетентностей майбутніх учителів, які доцільно опанувати здобувачам освіти у процесі фортепіанної підготовки. Під час реалізації методики здійснювався системний моніторинг результатів, що підтвердив підвищення

рівня музично-виконавської компетентності студентів, зокрема за усвідомлено-мотиваційним, інтелектуально-творчим, особистісно-стильовим, методико-технологічним та виконавсько-презентаційним компонентами. На основі досвіду впровадження методики проведено семінари, де було представлено ефективний методичний комплекс формування музично-виконавської компетентності, який передбачає цілісну організацію освітнього процесу на основі впровадження таких методів: самоусвідомлення та позиційного аналізу, дискусійно-аналітичних, інтерактивних методів практичної роботи, вирішення інтерпретаційно-аналітичних задач та проблемно-виконавських завдань, варіативних виконавських рішень, едукації, імпровізаційного тренінгу, кооперативно-проектного навчання. Під час семінарських заходів було обговорено перспективи подальшого застосування зазначених методичних підходів в системі музичної педагогічної освіти на основі культурних традицій і методичних надбань української фортепіанної школи. Апробація матеріалів дисертації Лі Хаосюань засвідчила, що застосування експериментальної методики, розробленого критеріального апарату, за рахунок чого було визначено її ефективність, актуальна для вирішення сучасних проблем удосконалення навчального процесу з фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Вона має вагомe теоретичне та практичне значення у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. З огляду на актуальність і наукову значущість проблематики формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва вважаємо доцільним подальше впровадження в освітній процес результатів дослідження Лі Хаосюань.

Результати впровадження методики Лі Хаосюань обговорювались на засіданні кафедри теоретичної, музично-інструментальної і вокальної підготовки (Протокол №4 від 13 листопада 2025 р.), набули схвалення і рекомендовані до подальшої розробки та впровадження в освітній процес.

Завідувач кафедри музично-інструментальної підготовки, кандидат педагогічних наук, доцент

Проректор з наукової роботи,  
доктор політичних наук, професор



Алла ГРІНЧЕНКО

Ганна МУЗИЧЕНКО