

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»

ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

**МИХАЙЛОВА Анастасія Олегівна**

УДК 781.62.008:378

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ІНТОНАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ  
МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти  
01 Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ А. О. Михайлова

Науковий керівник:

**Борисова Світлана Володимирівна,**  
кандидат педагогічних наук, доцент

Слов'янськ – 2021

## АНОТАЦІЯ

**Михайлова А. О. Формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет». – Слов'янськ, 2021.

Дисертація є теоретико-експериментальним дослідженням проблеми формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки.

У **Вступі** обґрунтовано актуальність і доцільність обраної теми, сформульовано об'єкт, предмет, мету, завдання, методи дослідження, розкрито наукову новизну, практичне значення роботи, наведено відомості про апробацію та впровадження одержаних результатів, висвітлено структуру та обсяг дисертації.

У першому розділі – **«Теоретичні основи формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки»** – простудійовано процес формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва як психолого-педагогічної проблеми; розглянуто вітчизняні та закордонні джерела з теми дослідження; здійснено теоретичний аналіз основних понять дослідження («культура», «професійна культура», «музична культура», «інтонація», «інтонаційна культура»); визначено сутність і структуру музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва; виявлено засади формування та роль музично-інтонаційної культури; теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки.

З'ясовано, що в сучасній науці спостерігається обмеженість досліджень із формування в майбутніх бакалаврів музичного мистецтва або взагалі особистості музиканта музично-інтонаційної культури. Предметом наукових розвідок найчастіше є окремі музично-інтонаційні аспекти розвитку особистості, які доцільно об'єднати у комплексне поняття «музично-інтонаційна культура».

Запропоновано авторське тлумачення *музично-інтонаційної культури* – це складник професійної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, особистісне утворення, що охоплює естетично-інтелектуальне сприйняття, ставлення, рефлексію інтонаційної практики як особливого способу діяльності, інтонаційних проявів особистості.

На основі загальнопедагогічного аналізу професійних якостей майбутніх бакалаврів музичного мистецтва та з огляду на практично-інтелектуальні та естетичні структурні елементи виокремлено такі компоненти музично-інтонаційної культури: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний. Зміст *мотиваційного* компонента включає наступні настанови: сприяння іншим, емоційно відкрите вираження думок та почуттів, переосмислення інтонаційної природи музичного мистецтва, орієнтацію на співпрацю та на якість виконання власної роботи, ділову спрямованість особистості. *Когнітивний* компонент містить систему знань про інтонаційні аспекти діяльності майбутнього бакалавра музичного мистецтва: опрацювання інструктивного та художнього матеріалу, оволодіння навичками музично-інтонаційної діяльності, використання набутих знань про інтонаційний, стильовий та жанровий аспекти музики. Зміст *діяльнісного* компонента акумулює виконавську та творчу активність майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, готовність до музично-педагогічної інтерпретації творів, здатність до самостійного осягнення й передавання інтонаційно-сислової суті творів у контексті розв'язання педагогічних завдань. *Рефлексивний* компонент характеризується вмінням оцінити власне розуміння змісту музичного твору, інтонаційно грамотно

донести зміст до слухача; високою чуйністю до музики та її сенсу, що сприяє розкриттю художнього образу.

Розуміння музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, її структури й змісту слугувало достатньою підставою для розроблення та теоретичного обґрунтування педагогічних умов формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки. *Перша педагогічна умова* формулюється як здійснення систематичного педагогічного впливу на процес професійної підготовки майбутніх бакалаврів задля формування музично-інтонаційної культури студентів за допомогою створення музично-творчого освітнього середовища, що враховує систему впливів і умов формування особистості, а також розвиток творчої індивідуальності майбутніх бакалаврів музичного мистецтва на основі нових знань і цінностей (потреби в глибокому емоційно-чуттєвому сприйнятті інтонаційної природи та змісту музичного мистецтва, розширення сфери орудування базовими елементами музичної інтонації, появи інтересу до професійно-педагогічної діяльності). Збагачення педагогічного досвіду та креативних здібностей майбутнього педагога-музиканта – резерв для підвищення його мотивації та поглиблення естетичної спрямованості професійної діяльності, що зумовлює окреслення *другої педагогічної умови* формування музично-інтонаційної культури: формування мотиваційної готовності студентів до підвищення рівня їхньої музично-інтонаційної культури через активізацію емоційно-вольової сфери та поглиблення естетичної спрямованості музично-освітнього процесу. *Третя педагогічна умова* – поетапне формування теоретичних і практично-творчих музичних компетентностей майбутніх фахівців з огляду на принципи: взаємодії пізнавальної, рефлексивно-оцінної та творчої активності студентів; варіативності форм музичної діяльності; суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників музично-освітнього процесу; використання активних форм і методів музичного навчання, де технологія усвідомленої дії та рефлексивно-



оцінна діяльність стають важливою передумовою формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

У другому розділі – **«Дослідно-експериментальна робота щодо впровадження педагогічних умов формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки»** – окреслено реальний стан сформованості музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів, визначено критерії, показники та рівні сформованості музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва; наведено приклади впровадження педагогічних умов формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва; проаналізовано результати дослідно-експериментальної роботи.

Грунтуючись на теоретичному аналізі сутності музично-інтонаційної культури, як складної комплексно-інтегративної якості особистості, визначено критерії сформованості відповідно до компонентної структури досліджуваного феномену: ціннісна мотивація на взаємодію з музично-інтонаційною культурою; готовність студентів до інтонаційного сприйняття музичного мистецтва; сформованість системи теоретичних і практичних знань для музично-інтонаційної діяльності; наявність інтегративного музично-інтонаційного досвіду майбутніх бакалаврів; опанування видами музично-інтонаційної діяльності; ступінь активності в різноманітних формах музично-інтонаційної діяльності; емоційна чуйність до явищ музично-інтонаційної культури; уміння керувати власним психічним станом у процесі професійної діяльності. На основі визначених критеріїв та аналізу наукових підходів схарактеризовано три рівні сформованості музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва: інтуїтивно-репродуктивний – низький, продуктивно-ціннісний – середній, творчо-інтелектуальний – високий.

Аналіз результатів діагностики рівня музично-інтонаційної культури фортепіанної, вокальної, народної, струнної, естрадної, духової,

диригентсько-хорової спеціалізацій (спеціальність – 025 Музичне мистецтво) у закладах вищої освіти (ЗВО) продемонстрував, що для майбутніх бакалаврів музичного мистецтва характерні досить високі значення продуктивно-ціннісного рівня музично-інтонаційної культури (46,8% у контрольної групи (КГ) та 46,2% в експериментальній групі (ЕГ)); середні значення інтуїтивно-репродуктивного рівня музично-інтонаційної культури (33,8% у КГ та ЕГ); низькі значення творчо-інтелектуального рівня музично-інтонаційної культури (19,4% у КГ та 20,0% в ЕГ).

*Упровадження першої умови*, яка відповідає діяльнісному компоненту музично-інтонаційної культури, відбувалося за допомогою низки методів: практичне музикування на заняттях музично-теоретичних дисциплін; практичне засвоєння типових інтонацій; музично-інтонаційний аналіз музичних зразків; складання та робота з музично-інтонаційним вокабуляром. У процесі експерименту застосовано приклади музичних творів композиторів різних епох (І. Баха, Дж. Верді, Г. Генделя, С. Гулака-Артемовського, Ф. Ліста, Г. Малера, В. Моцарта, К. Орфа, М. Скорика, Д. Шостаковича та ін.), а інтонації структуровано за значенням: експресивне, логічно-смісловне, характеристичне, жанрове, стилістичне, культурне.

*Реалізація другої умови*, що відповідає мотиваційному та рефлексивному компонентам музично-інтонаційної культури, здійснювалася за такими напрямками: створення музичних фрагментів як мотивація формування власної музично-інтонаційної культури; поглиблення зацікавленості мистецтвом ХХ ст. через залучення прогресивного репертуару; розвиток емоційного сприйняття змісту музики; активізація рефлексивно-оцінної діяльності. В комплексі музично-теоретичних дисциплін використано такі завдання: «Доповнити диктант», «Створити музичний фрагмент»; «Створити варіацію»; «Створити акомпанемент». У процесі формувального етапу експерименту значущими стали вправи на розвиток емпатії: «Зрозумій іншого», «Люблячий погляд», «Зображення почуттів», «Я знаю, що тобі наснилося», «Серце і душа». Для поглиблення

естетичної спрямованості та посилення мотивації використано народні пісні та твори відомих композиторів, а саме: Д. Бортнянського, Л. Дичко, А. Штогаренка на вірші А. Демиденка, А. Музичука, Ю. Рибчинського, Т. Шевченка тощо.

*Третя педагогічна умова*, що відповідає когнітивному компоненту музично-інтонаційної культури, запроваджена за допомогою таких форм роботи: розвиток інтонаційного слуху на основі цілотнової гами; накопичення інтонаційно-слухового досвіду в галузі музичного мистецтва; поглиблення знань і навичок у роботі з інтервалами; засвоєння мелодичних фігур як основи формування музично-інтонаційної культури. У процесі дослідження розроблено спецкурс «Музично-інтонаційна культура музиканта», практична частина якого стала основою впровадження третьої педагогічної умови. Спецкурс спрямований на формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, розвиток особистісно-професійної позиції; розкриває естетичну пропедевтику та емоційно-ціннісні аспекти музично-інтонаційної культури в освітньому процесі, а також містить практичні методики розвитку інтонаційного слуху та емоційно-художніх уявлень з використанням трьох блоків мелодичних фігур, типових інтонацій та сучасних інтонаційних структур в практичному музикуванні.

У результаті педагогічного експерименту доведено ефективність упровадження педагогічних умов формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки. З'ясовано, що комплексна реалізація під час професійної підготовки майбутніх бакалаврів запропонованих педагогічних умов дала змогу досягнути суттєвої позитивної динаміки розвитку музично-інтонаційної культури в експериментальних групах, порівнюючи з контрольними, за всіма критеріями її сформованості. Ефективність упровадження педагогічних умов визначено за допомогою розрахунків

критерію Пірсона, що засвідчили статистичну значущість і достовірність результатів педагогічного експерименту.

**Наукова новизна** дослідження полягає в тому, що: *уперше* обґрунтовано та впроваджено педагогічні умови формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва: здійснення систематичного педагогічного впливу на процес професійної підготовки майбутніх бакалаврів з метою формування музично-інтонаційної культури студентів за допомогою створення музично-творчого освітнього середовища; формування мотиваційної готовності студентів до підвищення рівня їхньої музично-інтонаційної культури через активізацію емоційно-вольової сфери та поглиблення естетичної спрямованості музично-освітнього процесу; поетапне формування теоретичних та практично-творчих музичних компетентностей майбутніх фахівців з огляду на принципи: взаємодії пізнавальної, рефлексивно-оцінної та творчої активності студентів; варіативності форм музичної діяльності; суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників музично-освітнього процесу; використання активних форм і методів музичного навчання; *уточнено* зміст поняття «музично-інтонаційна культура майбутніх бакалаврів музичного мистецтва», яке розглядається як складник професійної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, особистісне утворення, що охоплює естетично-інтелектуальне сприйняття, ставлення, рефлексію інтонаційної практики як особливого способу діяльності, інтонаційних проявів особистості; обґрунтовано структуру музично-інтонаційної культури, що містить такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний; визначено критерії, показники та рівні сформованості (інтуїтивно-репродуктивний, продуктивно-ціннісний, творчо-інтелектуальний); *удосконалено* форми й методи застосування музичних інтонацій у процесі підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва до музично-інтонаційної діяльності на заняттях музично-теоретичних дисциплін; *подальшого розвитку* набули положення про сутність музичної інтонації та музичної культури, теоретичні положення

щодо змісту, форм і методів формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки.

**Практичне значення** одержаних результатів дослідження полягає в їхній достатній готовності до впровадження в освітній процес ЗВО, що здійснюють професійну підготовку майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Результати й фактичний матеріал дослідження можуть бути використані у виконавській (здійснення цілісного процесу, спрямованого на організацію роботи в ролі виконавця на вибраному інструменті, артиста хору або вокального ансамблю, керівника хору або творчого колективу; підготовка та вдосконалення сольного, ансамблевого й оркестрового репертуару; репетиційна й публічна виконавська робота в умовах концертного залу й студії звукозапису), викладацькій (соціально-педагогічне й навчально-методичне здійснення навчального процесу в установах освіти) і культурно-просвітницькій (створення єдиного інформаційного середовища, що забезпечує формування та розвиток естетичних потреб і смаків усіх соціальних і вікових груп населення, виховання на цій основі зацікавленої аудиторії слухачів) діяльності фахівця. Розроблено методико-діагностичний комплекс оцінки рівнів сформованості музично-інтонаційної культури; впроваджено спецкурс «Музично-інтонаційна культура музиканта» в процес професійної підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Це дало змогу запропонувати способи дальшого розвитку та вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в ЗВО (спеціальність – 025 Музичне мистецтво).

Матеріали й результати дослідження можуть бути корисними викладачам і студентам під час вивчення музично-теоретичних дисциплін, написання робочих програм, коригування та розроблення навчальних планів, у системі позааудиторної роботи з майбутніми бакалаврами, в організації практичних занять, лекцій, семінарів для курсу загальнопрофесійної підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва ЗВО різних рівнів акредитації, а також у системі післядипломної освіти.

**Ключові слова:** інтонація, культура, музично-інтонаційна культура, майбутні бакалаври музичного мистецтва, заклад вищої освіти, професійна підготовка, педагогічні умови.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

*Статті в наукових фахових виданнях України, зокрема тих, що входять до міжнародних наукометричних баз:*

1. **Михайлова А. О.** Деякі аспекти інтонаційної роботи в курсі сольфеджіо. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2016. №2 (299). С. 115–119.

2. **Михайлова А. О.** Формування музично-інтонаційної культури майбутнього музиканта: термінологічний аспект. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2017. №2 (307). С. 101–108.

3. **Михайлова А. О.** Поліфункціональна сутність музично-інтонаційної культури музиканта. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2018. №5 (319). С. 104–110.

*Стаття в зарубіжному науковому виданні:*

4. **Михайлова А. О.** Теоретичні дисципліни в процесі формування музично-інтонаційної культури майбутнього музиканта. *International journal of innovative technologies in social science.* 2018. №3 (7). Vol.1. P. 41–44.

*Статті в інших виданнях, матеріали конференцій:*

5. **Михайлова А. О.** Формирование интонационных навыков в контексте преодоления чувства ладового тяготения в ходе изучения курса сольфеджио. *Развитие науки в XXI веке : сборник статей научно-информационного центра «Знание» по материалам X Междунар. науч.-практ. конф. (г. Харьков) 2016. 3 часть.* С. 5–8.

6. **Михайлова А. О.** Музично-інтонаційна культура як важливий аспект формування особистості музиканта. *Перспективні наукові дослідження : матеріали XIII міжнар. наук.-практ. конф. (м. Софія). Секція: педагогічні науки.* 2017. Том 3. С. 14–16.

7. **Михайлова А. О.** Спектр дослідницьких тлумачень музичної інтонації. *Українське музикознавство, музична педагогіка і виконавство у загальноєвропейському контексті* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (2 груд. 2017, м. Северодонецьк). Северодонецьк, 2017. С.29–31.

8. **Михайлова А. О.** Роль інтонації в процесі формування музично-інтонаційної культури студентів музичних спеціальностей. *Ключові питання в сучасній науці – 2018*: матеріали XVI Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Софія). Секція: педагогічні науки. Софія, 2018. Том 4. С. 3–5.

9. **Михайлова А. О.** Місце музично-інтонаційної культури в процесі професійної підготовки музиканта. *Науковий простір Європи – 2018* : матеріали XIV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Пшемишль). Секція: педагогічні науки. Пшемишль, 2018. Том 6. С. 21–23.

10. **Михайлова А. О.** Діагностика та етапи формування музично-інтонаційної культури студентів музичних спеціальностей. *Східне партнерство – 2018* : матеріали XIV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Пшемишль). Секція: педагогічні науки. Пшемишль, 2018. Том 2. С. 40–42.

11. **Михайлова А. О.** Педагогічні умови формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. *Українське музикознавство, музична педагогіка і виконавство у загальноєвропейському контексті* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. (30 листоп. 2019, м. Северодонецьк). Секція №1: теоретичні аспекти дослідження музичної культури. Северодонецьк, 2019. С. 34–37.

## ABSTRACT

**Mykhailova A. O. Formation of the musical-intonational culture of future bachelors of musical art in the process of professional training.** – The qualification scientific work printed as the manuscript.

The Dissertation for the Scientific Degree of Candidate of Pedagogical Sciences (PhD) in the Specialty 13.00.04 «Theory and Methods of Professional Education». – The State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University», the State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University». – Sloviansk, 2021.

The dissertation is a theoretical and experimental study of the problem related to formation of musical-intonational culture of future bachelors of musical art in the process of professional training.

**The Introduction** substantiates the relevance and expediency of the chosen topic, formulates the object, subject, purpose, tasks, research methods, reveals the scientific novelty, practical significance of the work, provides information on testing and implementation of the results, highlights the structure and scope of the dissertation.

The first section «**Theoretical foundations of the formation of musical-intonational culture of future bachelors of musical art in the process of professional training**» studies the formation of the musical-intonational culture of future bachelors in musical art as a psychological-pedagogical problem; considers domestic and foreign sources on the research topic; carries out a theoretical analysis of the basic concepts of the research («culture», «professional culture», «musical culture», «intonation», «intonation culture»); determines the essence and structure of musical-intonational culture of future bachelors of musical art; reveals the principles of the formation and the role of musical-intonational culture; theoretically substantiates pedagogical conditions of the formation of musical-intonational culture of future bachelors of musical art in the process of professional training.



It is established that in modern science there is a limited research on the formation of future bachelors of musical art or in general the personality of the musician of musical-intonational culture. A scientific study often aims to explore individual musical-intonational aspects of personality development which should be combined into a complex concept of «musical-intonational culture».

It has been suggested that the author interprets a *musical-intonational culture* as a component of professional culture of future bachelors in music art, a personal formation including aesthetic-intellectual perception, attitude, reflection of intonation practice as a special way of activity, intonation manifestations of personality.

Based on the general pedagogical analysis of professional qualities of future bachelors of music art and taking into account the practical-intellectual and aesthetic structural elements, there have been identified the following components of musical-intonational culture: motivational, cognitive, activity, reflexive. The content of *the motivational* component includes the following guidelines: helping others, emotionally open expression of thoughts and feelings, rethinking the intonation nature of music, focus on cooperation and the quality of their work, business orientation of the individual. *The cognitive* component contains a system of knowledge about the intonation aspects of the future bachelor of music art: elaboration of instructional-artistic material, mastering the skills of music intonation, use of acquired knowledge about the intonation, style and genre aspects of music. The content of *the activity* component accumulates performance and creative activity of future bachelors of music art, readiness for musical-pedagogical interpretation of works, ability to independently comprehend and convey intonational-semantic essence of works in the context of solving pedagogical tasks. *The reflexive* component is characterized by the ability to assess one's own understanding of the content of a musical work, to convey the meaning intonation to the listener, high sensitivity to music and its meaning, which contributes to the disclosure of the artistic image.

Understanding of musical-intonational culture of future bachelors of musical art, its structure and content was a sufficient basis for development and theoretical substantiation of pedagogical conditions of the formation of musical-intonational culture of future bachelors of musical art in the process of professional training. *The first* pedagogical condition is formulated as the implementation of systematic pedagogical influence on the process of professional training of future bachelors in order to form musical-intonational culture among the students by creating a musical-creative educational environment that takes into account the system of influences and conditions of personality formation as well as the development of creative individuality of future bachelors of music art on the basis of new knowledge and values (the need for a deep emotional and sensory perception of the intonation nature and content of musical art, the expansion of the range of basic elements of musical intonation, the emergence of interest in professional and pedagogical activities). The enrichment of the pedagogical experience and creative abilities of the future music teacher is a reserve for increasing motivation for the teaching and deepening the aesthetic orientation of the music-educational process which leads to *the second pedagogical condition* of music-intonation culture: the formation of motivational readiness of students to increase their level of musical intonation culture through activation of the emotional and volitional sphere and deepening of the aesthetic orientation of the music-educational process. *The third pedagogical condition* is the gradual formation of theoretical and practical-creative musical competencies of future professionals, taking into account the principles: the interaction of cognitive, reflective-evaluative and creative activity of students; variability of forms of musical activity; interactions between the subjects of the music-educational process; the use of active forms and methods of music education where the technology of conscious action and reflexive-evaluative activity becomes an important prerequisite for the formation of musical-intonational culture of future bachelors of music art.

The second section «**Experimental research work on the implementation of pedagogical conditions for the formation of musical-intonational culture of future bachelors of music in the process of professional training**» specifies the real state of the formation of musical-intonational culture of future bachelors, criteria, indicators and levels of musical-intonational culture of future bachelors of music art; exemplifies the implementation of pedagogical conditions for the formation of musical and intonation culture of future bachelors of musical art is presented; analyzes the results of experimental research work.

Based on the theoretical analysis of the essence of musical-intonational culture as a profound complex-integrative quality of personality, the formation criteria are determined according to the component structure of the studied phenomenon are determined: value motivation for interaction with musical-intonational culture; readiness of students for intonation perception of musical art; the formation of the system of theoretical and practical knowledge for musical-intonation activities; the presence of integrative musical-intonational experience of future bachelors; mastery of types of musical-intonational activities; the degree of activity in various forms of musical-intonational activity; emotional responsiveness to the phenomena of musical-intonational culture; the ability to manage their own mental state in the process of professional activity. On the basis of certain criteria and analysis of scientific approaches three levels of formation of musical-intonational culture of future bachelors of musical art are defined: intuitive-reproductive – low, productive-value – medium, creative-intellectual – high.

The analysis of the results of diagnostics which aimed to access the level of musical-intonational culture of piano, vocal, folk, strings, variety, winds, conducting-choral students in institutions of higher education (IHE) (specialty – 025 Musical Art) showed that future bachelors of musical art have high level of knowledge and understanding of musical-intonational culture (46,8% in control group (CG) and 46.2% in experimental group (EG)); average values of intuitive-reproductive level of musical-intonational culture (33,8% in CG and EG); low

values of creative-intellectual level of musical and intonation culture (19,4% in CG and 20,0% in EG).

*The implementation of the first condition* which corresponds to the activity component of musical-intonational culture took place through a number of methods: practical music-making in music-theoretical disciplines; practical mastering of typical intonations; musical-intonational analysis of musical samples; composing and working with musical-intonational vocabulary. In the course of the experiment examples of musical works by different composers from different eras were used (J. Bach, S. Gulak-Artemovsky, G. Handel, F. Liszt, G. Mahler, W. Mozart, K. Orff, D. Shostakovich, M. Skoryk, J. Verdi etc.) and intonations were structured by meaning: expressive, logical-semantic, characteristic, genre, stylistic, cultural.

*The implementation of the second condition* which corresponds to the motivational and reflexive components of musical-intonational culture was carried out in the following areas: the creation of musical fragments as motivation for the formation of their own musical-intonational culture; deepening interest in the art of the 20 th century through the involvement of a progressive repertoire; development of emotional perception of music content; activation of reflexive-evaluative activity. The following tasks are used in the complex of music-theoretical disciplines: «Supplement dictation»; «Create a musical fragment»; «Create variation»; «Create an accompaniment». During the formative stage of the experiment exercises designed to develop empathy became significant: «Understand another», «Loving look», «Image of feelings», «I know what you dreamed of», «Heart and soul». Folk songs and works by famous composers D. Bortnyansky, L. Dychko, A. Shtogarenko based on poems by A. Demydenko, A. Muzychuk, Y. Rybchynsky, T. Shevchenko, etc. are used to deepen the aesthetic orientation and strengthen motivation.

*The third pedagogical condition* which corresponds to the cognitive component of musical-intonational culture was implemented through the following forms of work: the development of intonation ear on the basis of the whole-tone

gamma; accumulation of intonation-auditory experience in the field of musical art; deepening of knowledge and skills while working in intervals; assimilation of melodic figures as a basis for the formation of musical-intonational culture. During the research a special course «Musical-intonational culture of a musician» was developed which practical part was the basis for the implementation of the third pedagogical condition. The special course is aimed at the formation of musical-intonational culture of future bachelors of musical art, the development of personal-professional position. It reveals aesthetic propaedeutics and emotional value aspects of musical-intonational culture in the educational process and also contains practical methods of intonation ear and emotional-artistic representations with three blocks of melodic figures, typical intonations and modern intonation structures in practical music-making.

As a result of the pedagogical experiment the efficiency of implementation of pedagogical conditions of the formation of musical-intonational culture of future bachelors of musical art in the course of professional preparation is proved. It is established that the complex implementation in the process of professional training of future bachelors of the proposed pedagogical conditions allowed to achieve significant positive dynamics of musical and intonational culture in experimental groups compared with the control group for all criteria of its formation. The effectiveness of the implementation of pedagogical conditions is determined by calculations for Pearson criterion. These indexes have showed the statistical significance and reliability of the results of the pedagogical experiment.

**The scientific novelty** of the study is that: *for the first time* the pedagogical conditions of the formation of musical-intonational culture of future bachelors of musical art are substantiated and implemented: systematic pedagogical influence on the process of professional training of future bachelors so that to form musical-intonational culture of students by building a musical-creative educational environment; formation of motivational readiness of students to increase the level of their musical-intonational culture by activating the emotional-volitional sphere and deepening the aesthetic orientation of the musical-educational process; gradual

formation of theoretical and practical-creative musical competencies of future specialists taking into account the principles of: interaction of cognitive, reflexive-evaluative and creative activity of students; variability of forms of musical activity; interactions between the subjects of the music-educational process; using of active forms and methods of music education; the content of the concept «Musical-intonational culture of future bachelors of musical art» is clarified which is considered as a complex-integrative system quality of personality which includes aesthetic-intellectual perception, attitude, reflection of intonation practice as a special way of activity and intonation of personality; the structure of musical-intonational culture *is substantiated*, which contains the following components: motivational, cognitive, activity, reflexive; criteria, indicators and the formation levels (intuitive-reproductive, productive-value, creative-imperative) are defined; forms and methods of application of musical intonations in the process of preparation of future bachelors of musical art for musical-intonational activity in classes of music-theoretical disciplines *are improved*; provisions on the essence of musical intonation and musical culture, theoretical provisions on the content, forms and methods of the formation of musical-intonational culture of future bachelors of musical art in the process of professional training *are further developed*.

**The practical meaning** of the obtained research results lies in their sufficient readiness for the introduction into the educational process of higher education institutions that provide training for future bachelors of music art. The results and factual material of the study can be used in the performance (implementation of a holistic process aimed at organizing work as a performer on the chosen instrument, choir or vocal ensemble, choir leader or creative team; preparation and improvement of solo, ensemble and orchestral repertoire; rehearsal and public performance work in the conditions of a concert hall and recording studio), teaching (social-pedagogical and educational-methodical realization of the educational process in educational institutions) and cultural-educational (creation of the uniform information environment that provides the formation and development of aesthetic needs and tastes of all social and age groups and thereon

the education of the interested audience of listeners) activities of the specialist. A methodological-diagnostical complex for assessing the levels of the formation of musical-intonational culture is developed; a special course «Musical-intonational culture of a musician» is introduced in the process of professional training of future bachelors of music art. This made it possible to suggest ways of further development and improvement of the process of professional training of future bachelors of music art in IHE (specialty – 025 Music Art).

The content and results of the research can be used by teachers and students in studying music-theoretical disciplines, in writing work programs, adjusting and developing curricula, in the system of extracurricular activities with future bachelors, in organizing practical classes, lectures, seminars in the course of general training of future bachelors of the music art of IHE of different levels of accreditation as well as in the system of postgraduate education.

**Keywords:** intonation, culture, musical-intonational culture, future bachelors of musical art, institution of higher education (IHE), professional training, pedagogical conditions.

## **LIST OF PUBLISHED WORKS ON THE DISSERTATION TOPIC**

### *Articles in scientific professional publications of Ukraine:*

1. **Mykhailova A. O.** Some aspects of intonational work in the course of solfeggio. Pub. Luhansk T.Shevchenko National University. Pedagogical sciences. 2016. №2 (299). Pp. 115–119.
2. **Mykhailova A. O.** Formation of musical-intonational culture of the future musician: terminological aspect. Pub. Luhansk T.Shevchenko National University. Pedagogical sciences. 2017. № 2 (307). Pp. 101–108.
3. **Mykhailova A. O.** Multifunctional essence of musical-intonational culture of a musician. Pub. Luhansk T.Shevchenko National University. Pedagogical sciences. 2018. № 5 (319). Pp. 104–110.

*Articles in foreign scientific journals:*

4. **Mykhailova A. O.** Theoretical disciplines in the process of forming the musical-intonational culture of the future musician. International journal of innovative technologies in social science. 2018. №3 (7). Vol.1. R. 41–44. (Publisher – RS Global Sp. Z OO, Scientific Educational Center Warsaw, Poland. Index Copernicus).

*Articles in other publications, conference materials:*

5. **Mykhailova A. O.** Formation of intonation skills in the context of overcoming the feeling of the harmonious gravity during the study of solfeggio. Development of science in the 21th century: a collection of articles of the scientific-information center «Knowledge» on the materials of the X International. scientific-practical conf. (Kharkiv city) 2016. Part 3. Pp. 5–8.

6. **Mykhailova A. O.** Musical-intonational culture as an important aspect of the formation of the musician's personality. Promising research: materials of the XIII International. scientific-practical conf. (Sofia city). Section: pedagogical sciences. 2017. Volume 3. Pp. 14–16.

7. **Mykhailova A. O.** The range of research interpretations of musical intonation. Ukrainian musicology, music pedagogy and performance in the Pan-European context: materials All-Ukrainian scientific-practical conf. (December 2, 2017, Severodonetsk city). Severodonetsk, 2017. Pp. 29–31.

8. **Mykhailova A. O.** The role of intonation in the process of forming the musical-intonational culture of students of musical specialties. Key issues in modern science – 2018: materials of the XVI International. scientific-practical conf. (Sofia city). Section: pedagogical sciences. Sofia, 2018. Volume 4. Pp. 3–5.

9. **Mykhailova A. O.** The place of musical-intonation culture in the process of professional training of a musician. Scientific space of Europe – 2018: materials of the XIV International. scientific-practical conf. (Przemysł). Section: pedagogical sciences. Przemysl, 2018. Volume 6. Pp. 21–23.



10. **Mykhailova A. O.** Diagnosis and stages of formation of musical-intonational culture of students of musical specialties. Eastern Partnership – 2018: materials of the XIV International scientific-practical conf. (Przemyśl). Section: pedagogical sciences. Przemyśl, 2018. Volume 2. Pp. 40–42.

11. **Mykhailova A. O.** Pedagogical conditions for the formation of musical-intonational culture of future bachelors of musical art. Ukrainian musicology, music pedagogy and performance in the Pan-European context: materials of the II All-Ukrainian scientific-practical conf. (November 30, 2019, Severodonetsk city). Section №1: theoretical aspects of music culture research. Severodonetsk, 2019. Pp. 34–37

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....</b>	<b>23</b>
<b>ВСТУП.....</b>	<b>24</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ІНТОНАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....</b>	<b>33</b>
<b>1.1. Формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва як психолого-педагогічна проблема.....</b>	<b>33</b>
<b>1.2. Сутність і структура музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.....</b>	<b>53</b>
<b>1.3. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів у процесі професійної підготовки.....</b>	<b>86</b>
Висновки до першого розділу.....	103
<b>РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА ЩОДО ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ІНТОНАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....</b>	<b>107</b>
<b>2.1. Діагностика реального стану сформованості музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в ЗВО.....</b>	<b>107</b>
<b>2.2. Упровадження педагогічних умов формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.....</b>	<b>171</b>
<b>2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи.....</b>	<b>203</b>
Висновки до другого розділу.....	230
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....</b>	<b>233</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>237</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>261</b>

**ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ**

ЗВО – заклади вищої освіти

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

МІК – музично-інтонаційна культура

МТД – музично-теоретичні дисципліни

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** У сучасних умовах активізації процесів глобалізації та євроінтеграції в Україні, а також упровадження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді (Додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641), особливого значення набуває формування ціннісних орієнтацій молоді у сфері світового музичного мистецтва й духовної культури, частиною якої є музично-інтонаційна культура.

Професійна підготовка майбутніх бакалаврів музичного мистецтва ґрунтується на нормативних документах, таких як Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про вищу освіту» (2014), державних (галузевих) стандартах вищої освіти. Мистецька освіта є однією з галузей гуманітарного знання в освітній системі, яка має виховувати й формувати світогляд особистості й, звісно, професіонала, фахівця. У закладах вищої освіти (ЗВО) формується естетична культура особистості, її духовний потенціал, що зумовлює здатність до сприйняття, осягнення й оцінки прекрасного. У мистецьких навчальних закладах студенти накопичують знання про світ, розширюють власний практичний досвід, розвивають мотивацію до пізнання нового, виявляють емоційно-ціннісне ставлення до явищ культури та дійсності.

Інтеграція України у світовий культурний процес потребує нового ставлення як до загальнокультурних проблем, так і до якості підготовки фахівців. Галузь музичної освіти, яка є однією з найскладніших сфер культурного будівництва, особливо потребує оновлення форм і методів навчання. Безперервне накопичення нової інформації, багатоаспектність взаємозв'язків національних культур, нові досягнення в різноманітних царинах наукового знання створюють сприятливі умови для вдосконалення процесу навчання. Успішність упровадження загальної державної програми духовного зростання молоді значною мірою залежить від підвищення ефективності фахової підготовки майбутніх бакалаврів, зокрема формування

музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, що є одним із найважливіших складників загальнопрофесійної культури музиканта.

Аналіз наукової літератури дає змогу виокремити такі напрями досліджень із проблеми музичної освіти: вивчення питання музично-педагогічної підготовки (С. Борисова, О. Матвєєва, О. Олексюк, Р. Осипець, Г. Падалка, О. Рудницька, Л. Хлєбнікова); формування виконавської майстерності музиканта-інструменталіста (О. Андрейко, М. Давидов, О. Станко, І. Сташевська, І. Ященко); розвиток виконавської культури вокаліста (Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, М. Єгоричева, А. Кисильов, І. Колодуб, М. Кондратюк); розвиток сучасної музичної освіти (Л. Масол, Т. Рейзенкінд, О. Ростовський, В. Черкасов, О. Щолокова).

Музично-інтонаційна культура особистості характеризується здатністю до цілеспрямованого, опосередкованого й узагальненого пізнання, зображення й перетворення дійсності за допомогою музично-звукових образів, що виражаються в інтонаціях (М. Михайлов). Сутнісні характеристики й проблеми розвитку музично-інтонаційної культури, а також різні аспекти розвитку інтонаційного слуху особистості, її здатності до розуміння й виконання музики саме як мистецтва інтонованого змісту розкривають музикознавчі, музично-психологічні та музично-педагогічні праці (Б. Асаф'єв, В. Бобровський, А. Готсдинер, Ю. Кремльов, Д. Кірнарська, В. Медушевський, М. Михайлов, В. Петрушин, О. Спіліоті, Г. Тарасов, Б. Теплов, Б. Цагареллі, Г. Ципін, С. Шип, Б. Яворський).

У сучасних працях педагогічної, філологічної та музикознавчої спрямованості представлена музично-інтонаційна модель, що розкриває специфіку сприйняття й опанування узагальненими слуховими та м'язово-руховими уявленнями в музичній діяльності (В. Москаленко), музично-інтонаційна форма як комунікативна одиниця спілкування (С. Джансеїтова), музично-інтонаційний розвиток дітей раннього віку (О. Ногіна), музично-інтонаційні узагальнення як засіб розвитку музичного мислення

(Н. Рагімханова). Музичне мислення як базис музично-інтонаційної культури вивчали: М. Арановський, Л. Виготський, Л. Дис, М. Каган, В. Москаленко, Е. Назайкінський, В. Петрушин, А. Сохор, В. Холопова.

У дослідженнях вітчизняних учених висвітлено різні аспекти музичного мислення, музичного значення та інтонування як складників музично-інтонаційної культури (Н. Мозгальова, Ю. Чекан, Т. Шелупахіна), сутність і структуру виконавської інтонаційної культури майбутнього вчителя музики (М. Лук'янчиков), питання формування музичного й музично-інтонаційного мислення в теорії та методиці музичної освіти (О. Піхтар, О. Спіліоті), розвитку вокально-інтонаційних навичок (М. Михаськова), формування вокально-виконавської майстерності (Е. Макарова, Г. Стасько, В. Яковенко), вокально-методичної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва (О. Єрошенко, Н. Можайкіна, Т. Пляченко), формування вокально-звукової, вокально-інтонаційної культури та розвитку вокального слуху майбутнього вчителя музики (О. Маруфенко, Т. Ткаченко, О. Чурікова-Кушнір).

Аналіз літератури засвідчує в арсеналі української педагогічної науки наявність величезного теоретико-практичного доробку з проблеми забезпечення якісної мистецької підготовки майбутніх фахівців. Водночас проблема формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва недостатньо досліджена в теоретичному та практичному аспектах. Це негативно позначається на діяльності ЗВО мистецького профілю щодо підготовки висококваліфікованих фахівців.

Підготовка фахівців у сфері музичного мистецтва пов'язана із *суперечностями*: між об'єктивною потребою суспільства у висококваліфікованих фахівцях у галузі музичної культури, необхідністю підвищення якості їхньої професійної підготовки, з одного боку, та низьким рівнем науково-теоретичного розроблення проблеми формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва як важливого складника їхньої загальнопрофесійної культури; між розділенням

досліджень у галузі професійної підготовки майбутніх бакалаврів на вивчення окремо інтонаційної культури та музичної культури й нерозробленістю проблеми формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, що розвивається в цілісній професійній діяльності; між потребою цілеспрямованого формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва та браком відповідних для цього технологій і педагогічних умов. Унаслідок постає наукова педагогічна проблема вивчення процесу музичної освіти в мистецьких ЗВО, зокрема підвищення рівня музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки.

Отже, актуальність і виявлені суперечності означеної проблеми, недостатній рівень її наукової розробленості та практичної реалізації зумовили вибір теми дисертації **«Формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертацію виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри музичного мистецтва та хореографії Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»: «Формування професійної компетентності студентів музичних спеціальностей у вищих навчальних закладах» (державний реєстраційний номер 0112U002730). Тему затверджено вченою радою Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (протокол № 5 від 24.11.2017 р.) та погоджено із рішенням бюро Міжвідомчої ради з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології НПН України (протокол № 1 від 29.01.2019 р.).

**Об'єкт дослідження** – процес професійної підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в ЗВО.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати, розробити й експериментально перевірити педагогічні умови формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. Вивчити процес формування музично-інтонаційної культури як психолого-педагогічну проблему.

2. Розкрити сутність і структуру поняття «музично-інтонаційна культура майбутніх бакалаврів музичного мистецтва» та з'ясувати роль музично-інтонаційної культури в процесі професійної підготовки.

3. Діагностувати реальний стан сформованості музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в ЗВО.

4. Розробити та впровадити педагогічні умови формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

5. Експериментально перевірити педагогічні умови формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки.

Відповідно до визначених завдань застосовано такі **методи дослідження**: *теоретичні* – аналіз філософської, психологічної, педагогічної літератури, а також літератури з питань естетики й мистецтвознавства з досліджуваної проблеми; осмислення педагогічного досвіду для систематизації даних, з'ясування сутності музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів і педагогічних умов її формування; *емпіричні* – педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, тестування, вивчення творчих робіт студентів для визначення вихідного рівня сформованості музично-інтонаційної культури та динаміки її розвитку; педагогічний експеримент для перевірки ефективності педагогічних умов; *методи*



*математичної статистики* для оцінки статистичної значущості позитивних зрушень щодо результатів експериментальної роботи.

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

– *уперше* обґрунтовано та впроваджено педагогічні умови формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва: здійснення систематичного педагогічного впливу на процес професійної підготовки майбутніх бакалаврів з метою формування музично-інтонаційної культури студентів за допомогою створення музично-творчого освітнього середовища; формування мотиваційної готовності студентів до підвищення рівня їхньої музично-інтонаційної культури через активізацію емоційно-вольової сфери та поглиблення естетичної спрямованості музично-освітнього процесу; поетапне формування теоретичних і практично-творчих музичних компетентностей майбутніх фахівців з огляду на принципи: взаємодії пізнавальної, рефлексивно-оцінної та творчої активності студентів; варіативності форм музичної діяльності; суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників музично-освітнього процесу; використання активних форм і методів музичного навчання;

– *уточнено* зміст поняття «музично-інтонаційна культура майбутніх бакалаврів музичного мистецтва», яке розглядається як складник професійної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, особистісне утворення, що охоплює естетично-інтелектуальне сприйняття, ставлення, рефлексію інтонаційної практики як особливого способу діяльності, інтонаційних проявів особистості; обґрунтовано структуру музично-інтонаційної культури, що містить такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний; визначено критерії, показники та рівні сформованості (інтуїтивно-репродуктивний, продуктивно-ціннісний, творчо-імперативний); *удосконалено* форми й методи застосування музичних інтонацій у процесі підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва до музично-інтонаційної діяльності на заняттях музично-теоретичних дисциплін;

– подальшого розвитку набули положення про сутність музичної інтонації та музичної культури, теоретичні положення щодо змісту, форм і методів формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в їхній достатній готовності до впровадження в освітній процес ЗВО, що здійснюють професійну підготовку майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Результати й фактичний матеріал дослідження можуть бути використані у виконавській (здійснення цілісного процесу, спрямованого на організацію роботи в ролі виконавця на вибраному інструменті, артиста хору або вокального ансамблю, керівника хору або творчого колективу; підготовка та вдосконалення сольного, ансамблевого й оркестрового репертуару; репетиційна й публічна виконавська робота в умовах концертного залу й студії звукозапису), викладацькій (соціально-педагогічне й навчально-методичне здійснення навчального процесу в установах освіти) і культурно-просвітницькій (створення єдиного інформаційного середовища, що забезпечує формування та розвиток естетичних потреб і смаків усіх соціальних і вікових груп населення, виховання на цій основі зацікавленої аудиторії слухачів) діяльності фахівця. Розроблено методико-діагностичний комплекс оцінки рівнів сформованості музично-інтонаційної культури; упроваджено спецкурс «Музично-інтонаційна культура музиканта» в процес професійної підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Це дало змогу запропонувати способи дальшого розвитку та вдосконалення можливостей професійної підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в ЗВО (спеціальність – 025 Музичне мистецтво).

Матеріали й результати дослідження можуть бути корисними викладачам і студентам під час вивчення музично-теоретичних дисциплін, написання робочих програм, коригування та розроблення навчальних планів, у системі позааудиторної роботи з майбутніми бакалаврами, в організації практичних занять, лекцій, семінарів для курсу загальнопрофесійної

підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва ЗВО різних рівнів акредитації, а також у системі післядипломної освіти.

Результати дисертації й навчально-методичні матеріали впроваджено в освітній процес ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (довідка № 1/976 від 12.10.2020 р.); ОКЗ «Сєверодонецький коледж культури і мистецтв імені Сергія Прокоф'єва» (довідка № 395 від 5.10.2020 р.), Харківської державної академії культури (довідка № 01-03-935 від 08.10.2020 р.), Київської муніципальної академії музики ім. Р. М. Глієра (довідка № 01/427-19 від 23.09.2020 р.).

**Апробація результатів дослідження.** Основні теоретичні положення й практичні результати дослідження було оприлюднено у формі доповідей на наукових, науково-теоретичних і науково-практичних конференціях різного рівня, зокрема, *Міжнародних*: «Развитие науки в XXI веке» (Харьков, 2016), «Перспективні наукові дослідження» (Софія, 2017), «Ключові питання в сучасній науці – 2018» (Софія, 2018), «Науковий простір Європи – 2018» (Пшемишль, 2018), «Східне партнерство – 2018» (Пшемишль, 2018); *Всеукраїнських*: «Українське музикознавство, музична педагогіка і виконавство у загальноєвропейському контексті» (Сєверодонецьк, 2017), «Українське музикознавство, музична педагогіка і виконавство в загальноєвропейському контексті» (Сєверодонецьк, 2019).

Результати й практичні узагальнення виконаної роботи дістали позитивного схвалення після низки обговорень на засіданнях кафедри педагогіки навчально-наукового інституту педагогіки і психології Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (упродовж 2015 – 2018 рр.).

**Публікації.** Зміст і результати дослідження відображено в 11 одноосібних наукових працях автора, з них: 3 – у наукових фахових виданнях України, 1 – у зарубіжному виданні (Index Copernicus), 7 – у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (248 найменувань, із них 11 іноземною мовою) та 21 додаток на 123 сторінках. Робота містить 73 таблиці, 20 рисунків. Загальний обсяг дисертації становить 383 сторінки, із них основного тексту – 217 сторінок.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ІНТОНАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У розділі здійснено теоретичний аналіз основних понять дослідження; визначено сутність та структуру музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва; виявлено засади формування та роль музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів; обґрунтовано педагогічні умови формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки.

### **1.1. Формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва як психолого-педагогічна проблема**

У сучасних умовах активізації процесів глобалізації і євроінтеграції в Україні, а також впровадження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді (Додаток до наказу міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. №641), особливого значення набуває формування ціннісних орієнтацій молоді у сфері світового музичного мистецтва й духовної культури, частиною якої є музично-інтонаційна культура [52].

Професійна підготовка майбутніх бакалаврів музичного мистецтва базується на нормативних документах, таких як: Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про вищу освіту» (2014), державних (галузевих) стандартах вищої освіти. Державний (галузевий) стандарт освіти – це сукупність норм, які визначають вимоги до освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр музичного мистецтва» (спеціальність – 025 Музичне мистецтво) [59].

В умовах реалізації закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) розроблені стандарти вищої мистецько-педагогічної освіти, зорієнтовані на

компетентнісний підхід, узгоджений із новою структурою освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти та з Національною рамкою кваліфікацій, у яких визначаються сучасні вимоги до майбутнього музиканта. Вони показані в освітньо-кваліфікаційній характеристиці та освітньо-професійній програмі підготовки майбутніх бакалаврів.

Мистецька освіта виступає однією з галузей гуманітарного знання в освітній системі, яка повинна виховувати та формувати світогляд особистості й, звичайно, професіонала, фахівця. У ЗВО формується естетична культура особистості, її духовний потенціал [133; 198], що обумовлює здатність до сприйняття, осягнення й оцінки прекрасного. У мистецьких навчальних закладах студенти накопичують знання про світ, розширюють свій практичний досвід, розвивають мотивацію до пізнання нового, виявляють емоційно-ціннісне ставлення до явищ культури та дійсності.

Інтеграція України у світовий культурний процес потребує нового ставлення як до загальнокультурних проблем, так і до якості підготовки фахівців. Сфера музичної освіти, яка є однією з найскладніших сфер культурного будівництва, особливо потребує оновлення форм і методів навчання. Безперервний зріст нової інформації, багатоаспектність взаємозв'язків національних культур, нові досягнення у різноманітних царинах наукового знання створюють сприятливі умови для вдосконалення процесу навчання. Сучасна музична педагогіка постійно збагачується шляхом впровадження в практику нових концепцій, методів і прийомів навчання.

Успішність впровадження загальної державної програми духовного зростання молоді значною мірою залежить від підвищення ефективності фахової підготовки майбутніх бакалаврів, зокрема формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, яка є однією із найважливіших складових загальнопрофесійної культури музиканта [75; 76]. Дослідження музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів залежить від загальнотеоретичних поглядів учених на сутність

досліджуваної проблеми. В сучасному дослідницькому просторі проблема формування саме музично-інтонаційної культури ще не стала предметом комплексного дослідження, але вона була підготовлена роботами дослідників попередніх епох та сучасності. Насамперед, відомий дослідник, академік Б. Асаф'єв вибудував свою інтонаційну теорію на законі змістоутворення, де музичний зворот має певний сенс в художньому цілому, що дозволяє розуміти й виконувати музику адекватно композиторському задуму. Дослідник першим підіймає проблему інтонації як смислової одиниці музики. В основі його теорії лежить вивчення інтонації в історичному, соціальному, стильовому, жанровому, композиційному аспектах [13]. Б. Асаф'єв приходить до розуміння музики як цілком інтонаційного мистецтва [17, 150]. Професійний музикант як у теоретичній, так й у виконавській діяльності апріорі стикається з проблемою інтонування та музичного змісту як базових елементів музичної освіти та практики. Тому, виходячи з цього, не викликає питань той факт, що фахівець у сфері музичного мистецтва повинен мати розвинену музично-інтонаційну культуру. Для розвитку музичного мислення, як складової музично-інтонаційної культури, Б. Асаф'єв пропонує накопичувати інтонаційний фонд чи інтонаційний запас (в роботах академіка можна зустріти також термін «масовий словник епохи»).

Питання інтонаційного запасу в співвідношенні з музично-інтонаційним слуховим досвідом в контексті формування музичного мислення розглядає М. Михайлов вже у другій половині ХХ ст. Дослідник вважає, що інтонаційний запас є наслідком музично-інтонаційного досвіду та умовою його формування й збагачення [106]. Музикознавець В. Медушевський розглядав зміст інтонації та її звукове втілення з точки зору психічних процесів. Дослідник підтверджує теорію Б. Асаф'єва, згідно з якою багатий досвід знання особистістю музичних епох, стилів, жанрів може сфокусуватися в короткі інтонаційні звороти. Згідно з дослідженням

В. Медушевського, вивчаючи музичну інтонацію, слід знати, що вона виникає в умовах цілого образно-чуттєвого уявлення-відчуття [101].

Слід згадати найвідоміший вираз музикознавця Б. Асаф'єва, що музика є мистецтвом інтонованого смислу. А інтонація, при цьому, є найважливішим первинним елементом в музиці, що зв'язує всі параметри музичної архітектоніки – звуковисотність, динаміку, фразування, темп, ритм, тощо. Основні засоби музичної виразності – мелодія, гармонія, метроритм, динаміка, фактура – є способи з'єднання, узагальнення музичної інтонації, що є в музиці основним носієм вираження сенсу.

Інтонація може виступати як певний знак і згідно з думками Асаф'єва вона – семіотична. Взагалі музична семіотика – це відношення між звуками й змістом, тому інтонація пов'язана із звуковисотним музичним матеріалом та змістом одночасно. Як стверджував Б. Асаф'єв: «Музична інтонація завжди пов'язана зі словом, з рухом, з пантомімою – вона «переосмислює» їх експліцитні закономірності у свої музичні засоби виразності» [15, 183]. Інтонаційністю пройняті усі шари музичної семантики: засоби музичної виразності, структури, жанри та стилі.

Серед сучасних досліджень стосовно знакової сторони музики виділяються такі, де висвітлено проблему вивчення музичних кодів ХХ – ХХІ століть. Створюючи художній текст, автор (композитор) застосовує ряд кодів, службовців для розкриття того чи іншого смислового змісту. Погляди дослідників сконцентрувалися на проблемі побутування ікону, індексу та символу в різних сферах науки. Гармонія, ритмічні фігурації, лади, форма виступають свого роду символами інтонації музичної мови, символами національної музичної культури [98]. У теорії Ч. Пірса ці елементи музичної мови складають інтонаційну семантику в музиці [144]. Музикознавець В. Холопова розглядала кілька позицій трактування цієї тріади в музиці, відзначаючи роботи Л. Акопяна, Ю. Бичкова, О. Бочкаревої, Ю. Захарова, С. Мальцева та багатьох інших [207]. Дослідниця підкреслює те, що й ікон та індекс відразу ж проектуються на музичне мистецтво, нехай і з точки зору



музичного змісту. Крім того, і той і інший, безсумнівно, пов'язані з мистецтвом живопису, і якщо ікон буде опосередкований (на кшталт імпресіонізму), то індекс – це цілком конкретний мальовничий образ в його самому класичному вигляді. Що ж стосується символу, то спочатку виникає асоціація з літературним текстом, де слово є головним будівельним матеріалом. Однак всім відомий інтерес до цифр і числових комбінацій в музиці ХХ століття також не може залишитися осторонь. М. Арановський висловлює думку про інформативність мистецтва, про його знакову складову: «Семіотична інтерпретація мистецтва вимагає, перш за все, відповіді на питання про характер, структуру, функції і відносини знаків і значень в кожному з видів художньої творчості» [16, 100]. Для автора першорядним було володіння тим чи іншим знаком сталості вихідного значення, тобто його стабільність в рамках не тільки одного художнього образу, але і мистецтва в цілому. Саме в музиці М. Арановський виділяв кілька типів структур, що мають певне значення: 1) лейтмотиви (закріплені за певним персонажем або явищем); 2) наспіви-символи (наприклад, «Dies irae»); 3) інтонаційні формули (інтонації «стогіну», «шубертівська» секста); 4) ознаки деяких жанрів. Дослідник наполягає на розділенні поняття «семіотична система» і «знакова система», причому, знакову систему він вважає частиною семіотичної. Однак музичну мову він визначає як незнакову семіотичну систему, пояснюючи це тим, що систему музичної мови складають історично сформовані стереотипи, внаслідок чого вона являє собою сукупність їх зв'язків. Цей феномен М. Арановський називає «інтрамузичною семантикою». З плином часу об'єктами музичної семіотики стали практично всі явища навколишнього світу, в результаті чого виник єдиний інформаційний світ, цілісність якого забезпечується за допомогою інтертекстуальності.

Поняття коду є основоположною категорією в семіотичній науці. У. Еко визначає таким чином поняття код: «модель, що є результатом ряду умовних спрощень, що проводяться для того, щоб забезпечити можливість

передачі тих чи інших повідомлень» [228, 98; 229]. Дослідник виділяє десять кодів: коди сприйняття, коди передачі, коди впізнавання, тональні коди, іконічні коди, іконографічні, коди смаку й чутливості, риторичні коди, стилістичні коди, коди несвідомого. Слідуючи від загального до конкретного – від культурних кодів, в широкому сенсі слова, до кодів музичних, можливі різні погляди на їх природу. Так, наприклад, Л. Савіна в своїй монографії «Звукоорганізація музики ХХ століття як об'єкт семіотики» виділяє звуковисотний код, який, на її думку, «передбачає певну систему правил, за допомогою яких організовується художній твір для передачі інформації про епоху, стилі, основні естетичні принципи, зміст» [167, 140]. Автор пов'язує звуковисотний код з феноменом гармонії, заявляючи про те, що код пройшов такий же шлях зміни та переосмислення, як і гармонія (від класичного її виду до епохи ХХ століття) і розглядає код на рівні структури звуковисотних зв'язків. Дослідник виділяє два типи звуковисотних кодів: раціональні, для яких характерні заданість, повторність, вихід на перший план математичних законів й емоційні, наприклад, сонорні коди, які відрізняються замкнутістю в собі. Крім того, автор акцентує свою увагу на мобільності кодів, відзначаючи їх історичну зумовленість.

Семіотичний підхід до вивчення стилю був запропонований В. Медушевським ще в 1979 р. Якщо розглядати музичний стиль як знак, то природною виявляється нерозривна єдність означуваного і того, що означає, тобто того, що виражено і як це виражено. Згідно з визначенням В. Медушевського, «художній стиль – це семіотичний об'єкт, що виникає на основі творів, об'єднаних цілісністю світосприйняття, який став значущим стилем, нерозривно пов'язаним з його означенням – системою виражальних засобів» [102]. Означення стилю, таким чином, це його духовно-змістовна сторона, що означає сферу мовних засобів музики.

В музичній психології вагомою є проблема музичного сприйняття, над якою працювали Г. Риман й Ж. Руссо, але природа музично-інтонаційного мислення залишається поза пильною увагою дослідників [159; 166]. Відомий

науковець Б. Яворський підкреслював важливість звукового мислення серед інших здатностей людини, що базується на розумінні стійких та нестійких шаблів ладу, розробив теорію ладового мислення, де інтонація лежить в основі музичного мовлення [232]. Ця проблема підіймалася також у працях В. Медушевського та Б. Теплова [191; 192].

В. Медушевський розглядає внутрішню синкретичну цілісність інтонації, яка дає можливість читання авторського задуму навіть по нотному тексту. Продовжуючи лінію інтонаційних постійностей, музикант відокремлює «генералізовану інтонацію» індивідуального стилю, а також «ключові інтонації» епохальних стилів. Інтонація, вміщуючи в себе індивідуальний стиль, веде через нього в стиль епохи та її культури.

Одне з найважливіших місць в типології інтонацій займає поняття генеральна інтонація. Цей термін В. Медушевського подальший розвиток отримав у В. Холопової, яка під генеральною інтонацією передбачає узагальнену інтонацію всього твору, його емоційно-змістову цілісність. Генеральна інтонація тісно пов'язана і з виконавським мистецтвом, оскільки в ідеалі виконавець у своїй інтерпретації «задає тон», тобто саме генеральну інтонацію, всієї концепції музичного твору. З цієї точки зору вчені говорять про «інтонації виконання» [207]. У самому ж широкому сенсі можна говорити про авторську інтонацію – прояв авторського початку, авторського методу, авторської манери в художній концепції твору, авторського трактування всіх закладених в нього етичних й естетичних індивідуальних уявлень і технічних засобів. На цьому рівні генеральна інтонація дорівнює авторському світовідчуттю та світогляду, що прокладає місток до живого інтонування музики виконавцем і сприйняття її слухачем. Отже, у вирішальній мірі інтонація музичного висловлювання зумовлена композитором. Насправді це означає, що створений ним нотний текст володіє потенційним вмістом, а також потенційним значенням, змістом, що залежать як від фізичних властивостей звуків, тембрів, так і від закладених у творі асоціативних зв'язків. Але нотний текст не фіксує в собі всієї виразно-

сміслової сторони музики, якою вона відчувалася самим композитором. Сенс написаного, його зміст, музичне та позамузичне, виявляє себе, перш за все в реальному виконавському звучанні твору – в конкретному фразуванні, тембрі, розгортанні музичної форми. Максимально можлива конкретизація змісту музичного твору виконавцем (ним може бути й сам автор), виявлення ним композиторської інтонації і є реальним буттям музики. При цьому, саме тому, що нотний текст твору зображає тільки виразно-сміслову основу, «канву», музикантами-виконавцями і педагогами передаються слухові уявлення про його звучання. Саме на цьому «фундаменті» стійкої виконавської традиції розуміння задуму композитора кожен виконавець створює властивими особисто йому засобами свою власну, індивідуальну інтерпретацію, виконавську інтонацію. Він «розшифровує» інтонацію авторську відповідно до своїх власних індивідуальних, психологічних й соціальних позицій та уподобань, які часом можуть вельми відрізнитися від широко поширеної традиції виконання даного твору.

У сучасних умовах актуальним в музичному навчанні та виконавстві стає виявлення музично-інтонаційної концепції твору й музично-інтонаційного словника музиканта. Не є секретом, що авторський музичний зміст має відтворюватися виконавцем з максимальною достовірністю і ґрунтуватися не на односторонньому інтуїтивному розумінні, а на логіці й інтелекті. Серед іноземних авторів виділяється робота Д. Кука «Мова музики» [238] де ставиться задача створити власний *словник музичних зворотів* зі стійкою ладовою семантикою. Ця праця – підсумок великої аналітичної роботи з класичною музичною літературою XIX – початку XX століття, яка досліджує музичну семантику, розкриває важливість та першочерговість змістовної сутності музики. Дослідник виділив музичні звороти, що є мелодійними малюнками, абстрагованими від ритму, від контексту. Але в цьому «оголеному» ступеневому варіанті запису їх значення, сенс представлений автором переконливо і вражаюче. В його теорії підкреслюється емоційна природа інтонації, коли емоція безпосередньо

залежить від конкретних послідовностей ладових шаблів. Д. Кук вважає, що музика за своєю суттю є мовою емоцій.

В дисертації А. Торопової «Феномен інтонування в генезисі музично-язикової свідомості» автор досліджує сферу музичної свідомості особистості при зіткненні з музичною культурою, яка має в своєму арсеналі різноманітні язикові системи. Дослідниця показує необхідність брати до уваги внутрішню передзаданість психіки до розпізнавання та прийняття знаково-символічного знаряддя розвитку свідомості особистості. У дослідженні А. Торопової виділені наступні витoki знакового інтонування: 1) інтонування досвіду тілесності буття людини (впізнавання, управління, підпорядкування і розвиток власної тілесності, координація фізичних дій), що реалізуються в аналогових зв'язках інтонаційних символів і рухів); 2) інтонування досвіду ландшафтного буття людини (орієнтація, освоєння і підпорядкування навколишнього ландшафтного простору за допомогою звуку – найдавніший локаційно-пізнавальний інструмент психіки); 3) інтонування досвіду соціальної взаємодії (взаємодія, вступ в контакт, обмін емоційними посланнями з представниками товариства «своїх» і «чужих» відбиває комунікативну функцію інтонування); 4) інтонування досвіду містичної співпричетності (досвід зміненого стану свідомості, контакт з трансцендентними силами й енергіями, «пікові» переживання) сприяє просвітлінню, осяянню, відкриттю – це те, що називають іноді надсвідомістю. На думку автора, шлях становлення інтонаційного шару свідомості такий: 1) суб'єктивна спонтанна інтонема, яка маркує переживання; 2) культурно обумовлена і відпрацьована в соціумі приблизна інтонація; 3) фіксований музичний символ і його знак (закріплений в усному ритуалі або письмовій формі) [195; 196].

Серед сучасних робіт виділяється дослідження американського музикознавця Л. Кремера «Музичне значення. На шляху до критичної історії» («Musical Meaning: Toward a Critical History») [243]. Автор досліджує проблему музичного значення (musical meaning), намагається відповісти на

питання «чи є у музики сенс?» та яке значення вона може передавати. Здається, навіть, що дослідник розвиває певні філософські погляди А. Лосева, який стверджував, що музика є «символом» [91]. Л. Кремера також цікавить, як зіставлене музичне значення з індивідуальною суб'єктивністю, з суспільним життям і культурним контекстом. Автор знаходиться на вершині американського музикознавства, він є головним редактором престижного журналу «Музика дев'ятнадцятого століття», загальноновизнаного головного періодичного видання в області музикознавства в США. Він – автор декількох книг, заголовки яких говорять самі за себе: «Музика як культурна практика», «Класична музика і постмодерністське знання». В Україні його ім'я ще не часто звучить в сучасних роботах: інтерес до музичних досліджень «по стопах» Ж. Дельоза, Ж. Дерріда і М. Гайдеггера завжди існував, але, мабуть, ще не висловився в тому масштабі, як він представлений в Америці [47; 49; 202]. В першому параграфі своєї книги «Музичне значення» автор задає тон всьому дослідженню, де проблема музичного значення (musical meaning) знаходиться в центрі розповіді. Чи є у музики значення; яке саме значення вона може мати і для кого; як ставиться музичне значення до індивідуальної суб'єктивності, до суспільного життя і до культурного контексту – ці питання викликають сьогодні сильні емоції та різкі суперечки [221]. Дана книга прославляє «значення» як головну силу музики. Питання про музичний зміст або значення само по собі представляє побічний продукт розвитку професійного знання про музику. Л. Кремер відчуває серйозний тиск з боку своїх колег просто тому, що проблеми музичного змісту як такої в американському професійному музикознавстві та теорії музики по суті не існує. Дослідник насправді трохи видає бажане за дійсне: проблема музичного змісту, на жаль, не для всіх музикантів знаходиться на першому плані сучасної музикознавчої і теоретичної думки. Для істориків в центрі їх уваги знаходяться манускрипти і дати, для теоретиків – звуковисотна структура і техніка композиції. Теоретики музики, на думку автора – це окрема нація, яка живе за законами, заданими ще до

виникнення європейської філософії. На його думку, теорія музики представляє єдину лінію розвитку від Піфагора до наших днів. У числових вправах, в описах інтервалів, акордів і контрапунктичних з'єднань є таємничий елемент, для критики якого філософія ще не обрала відповідну мову. Ці проблеми формують потребу звернути увагу на те, що музика щось значить.

Дослідження Л. Кремера доказує, що значення – головна сила музики. Але, зрозуміло, що без розвитку професійного знання про музику, без осягнення музично-інтонаційної культури питання про музичний зміст не може бути охоплено в повній мірі.

Слід відмітити роботи з психології мистецтва й музичної психології суміжної проблематики (Л. Виготський [40], В. Петрушин [141], Г. Ципін [123]); дослідження, присвячені концептуальним питанням музичної педагогіки (С. Борисова [29], Л. Василевська-Скупа [33], О. Матвєєва [100], І. Немикіна [127], О. Олексюк [132], Г. Падалка [137], Л. Рапацька [155] та ін.).

Крім того, існує ще декілька важливих проблем в сучасній музичній педагогіці, що призводять до висновку про необхідність формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Серед них виділяються роботи, де розглядається музичне мислення, яке ми вважаємо важливою складовою музично-інтонаційної культури.

Сладом за інтонаційною теорією Б. Асаф'єва про основні закономірності музичного мислення як соціального феномена з'являються роботи інших дослідників. Музикознавець А. Сохор підкреслює, що музичне мислення розвивається в процесі багатогранної музичної діяльності [180]. Дослідник М. Арановський розглядає музичне мислення як особливий вид комунікативної діяльності. Музичний твір він трактує як комунікант, тобто звукове повідомлення, адресоване слухачеві, де передача інформації здійснюється за допомогою музичної мови. Музична мова є музичне повідомлення [10]. За визначенням сучасного дослідника В. Москаленко,

музичне мислення – це оперування еталонними музично-інтонаційними уявленнями, яке призначене для вирішення конкретного творчого завдання [122, 35]. Музичне мислення як базис музично-інтонаційної культури розглядали також: Л. Виготський [39], Л. Дис [55], М. Каган [67], Е. Назайкінський [125], В. Петрушин [142], Г. Ципін [212], В. Холопова [207] та ін.

У роботах вітчизняних учених досліджувалися різні аспекти музичного мислення (Н. Мозгальова [120], Т. Шелупахіна [223]), сутність і структура виконавської інтонаційної культури майбутнього вчителя музики (М. Лук'янчиков) [93], формування музичного та музично-інтонаційного мислення у теорії та методиці музичної освіти (О. Піхтар [145], О. Спіліоті [182; 183]), розвиток вокально-інтонаційних навичок (М. Михаськова [118]), формування вокально-виконавської майстерності (Е. Макарова [96], Г. Стасько [184]), вокально-методична підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва (О. Єрошенко [56], Н. Можайкіна [119], Т. Пляченко [148]), формування вокально-звукової, вокально-інтонаційної культури та розвитку вокального слуху майбутнього вчителя музики (І. Алієв [7], О. Маруфенко [99], Т. Ткаченко [194], О. Чурікова-Кушнір [219] та ін.).

В музикознавстві та музичній психології проблема інтонування, музичного мислення та музичного значення як складової музично-інтонаційної культури слідом за М. Арановським, Б. Асаф'євим, В. Медушевським, Б. Тепловим підіймалася наступними дослідниками: Л. Астровою [19], Н. Бергер [23], Л. Крамером [243], Ю. Коном [74], Д. Лихачевим [89], Л. Мазелем [95], О. Піхтар [146], С. Полозовим [150], Е. Руч'євською [165], Л. Саввиною [167], Г. Тарасовим [188], Б. Цагареллі [208], Г. Ципіним [211], Ю. Чеканом [214], С. Шипом [224].

Музично-інтонаційна культура пов'язана не тільки з розвиненням музичного мислення. Важливим надбанням в цьому складному процесі стає музичний слух взагалі та інтонаційний слух як важлива його складова.



Пошуки вдосконалення професійної підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва призвели до розуміння необхідності розвинення інтонаційного, тембрового та гармонічного слуху як здатності сприймати, аналізувати й відтворювати одноголосну й багатоголосну музику, визначати структурні компоненти акордів, їх співвідношення в музичному творі, розуміти послідовність інтонацій як осмислених думок, образів, свідчень епох. Серед дослідників, які займалися питаннями гармонічного й тембрового слуху слід зазначити Т. Альохіну [6], Т. Бушину [31], А. Жаркова [57].

Інтонаційний слух формується на основі внутрішніх слухових уявлень та досвіду музиканта. Відомі дослідники М. Арановський [16], Д. Блюм [26], А. Костюк [79], Є. Назайкінський [125; 126], Г. Тарасов [187] зверталися до проблем розвитку професійного музичного слуху. Л. Благонядьожина в роботі «Психологічний аналіз слухового уявлення мелодії» [25] дає дві форми прояву внутрішнього слуху: 1) образно-слухова пам'ять, тобто відтворення в слухових образах того, що сприймалося дещо раніше; 2) слухова уява, тобто конструювання в слухових образах чогось нового. Збагачення внутрішнього слуху здійснюється завдяки музичним враженням, розвиненості музичного мислення, активному сприйманню музичних творів, а також у процесі безпосередньої музичної творчості.

Дисертація А. Патошиної «Формування інтонаційного слуху у студентів народно-співацьких відділів у вищих культури і мистецтв» [140] розкриває методику формування інтонаційного слуху на заняттях з розшифровки народних пісень, що є частиною підготовки високоосвічених фахівців, здатних об'єднувати в своїй творчості досягнення фольклору й професійного вокально-виконавського мистецтва на основі глибокого вивчення прийомів музично-мовної виразності виконання. В основі дослідження лежить комплексне формування інтонаційного й аналітичного слуху студентів в процесі аналізу виконавських особливостей втілення і будови музичних партитур, зразків народнопісенної творчості в

автентичному та професійному виконанні; методика формування музично-слухового досвіду, яка буде здійснюватися шляхом використання системи самостійних завдань й методів активізації музично-пізнавальної та навчально-творчої діяльності студентів.

Дослідниця Т. Мороз в своїй статті «Розвиток інтонаційного слуху в процесі виховання музиканта» розглядає інтонаційний слух як психологічний механізм прийому й розшифровки змістовних аспектів музики, що дозволяє проникнути в найтонші відтінки художнього змісту. Автор доводить, що в курсі сольфеджіо важлива роль повинна відводитися вокально-інтонаційним вправам, але повинно бути присутнім усвідомлення інтонації як цілісного утворення [121].

В багатьох роботах досліджувалася вокальна сторона музично-інтонаційної культури: організація вокальної діяльності майбутніх учителів музики в освітньому процесі (О. Серебрякова [168]); формування вокальної підготовки вчителя музики (В. Бенін [22], Н. Дем'яненко [48], Г. Ройзен [160]), вокально-педагогічної майстерності вчителя музики, вокальної та вокально-інтонаційної культури майбутніх фахівців (Л. Азарова [4], Е. Барвинская [20], Г. Стасько [184], Ч. Цзюньцяо [217], Л. Чуньпен [218]); педагогічна система формування готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності (А. Філіппов [200]); розвиток вокально-виконавської та сценічної культури майбутніх учителів музики (Г. Цзінхен [209], В. Цзяньшу [210], формування вокальних навичок та майстерності майбутнього вчителя музики (Ч. Дін [215], Л. Лабінцева [86]), вокально-професійне та вокально-особистісне вдосконалення учителя музики, розвиток музичного та інтонаційного слуху (Д. Кірнарська [73], Р. Сладкопєвєць [171]). Специфіку вокального виконавства та вокальної педагогіки досліджували О. Стахевич [185], Ю. Юцевич [231]; сутність і структуру виконавської інтонаційної культури майбутнього вчителя музики – М. Лук'янчиков [93]; сучасний стан підготовки майбутніх учителів

музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності – М. Жишкович [58]).

Відомий український музикознавець, педагог, доктор мистецтвознавства В. Москаленко в своєму дослідженні музичної інтерпретації виводить поняття «музично-інтонаційна модель», під якою розуміються зафіксовані в пам'яті узагальнені слухові та м'язово-рухові уявлення – результат творчого сприйняття та обробки музичного матеріалу. Автор наголошує на динамічній природі музично-інтонаційних моделей, які постійно оновлюються, доповнюються, вступають у контакт з іншими інтонаційними враженнями. На підставі сформованих музично-інтонаційних моделей відбувається музичне інтонування, що виступає становленням й формотворчим розгортанням музичної думки [122, 36]. Аналізуючи поняття «інтонація» та «інтонаційність» дослідник приходить до висновку, що у гармонійно розвиненої особистості щільно пов'язані три прояви інтонаційності – словесна, музична та тілесна, автор називає їх аудіальною, візуальною і тактильною. Сама по собі інтонаційність дуже важлива в житті людини і відіграє вагомую роль. Як писав В. Москаленко, «спираючись на інтонацію, індивід вступає в діалог з постійно вібруючими ритмами всесвіту, соціуму, зі своїм життєвим оточенням та конкретною життєвою ситуацією» [122, 20]. Автор виводить типологію узагальнених музично-інтонаційних моделей, що визначається наступними критеріями: узагальненістю, цілісністю, смисловою визначеністю та соціальною обґрунтованістю. Важливим критерієм у формуванні музично-інтонаційної моделі є критерій смислової визначеності, однією з тенденцій якого є концентрація музично-виразових значень. Дослідник розглядає інтонації-знаки: окремі інтонаційні звороти, музичні теми, музичні цитати, слухові уявлення композиторських стилів, музичних жанрів, тощо. Крім того автор вводить поняття «музично-інтонаційний тезаурус» [122, 37] та підкреслює важливість стійкого комплексу еталонних слухових уявлень для музиканта-фахівця.

Цікавим в контексті проблематики нашого дослідження є також висновок В. Москаленко стосовно того, що освоєння смислового простору музичного твору недостатньо лише нотного запису та «виконаного» звучання. Необхідна ще додаткова музично-розумова робота, якою виявляється уявлення музично-інтонаційного значення, що стоїть за нотним текстом або звучанням твору, в якому незмінним помічником стає музично-інтонаційний тезаурус.

В дослідженні О. Ногіної «Музично-інтонаційний розвиток дітей раннього віку» [248] авторка наголошує на важливості музично-інтонаційного розвитку дітей, що дозволить сприймати музику як живе, виразне мистецтво, яке «говорить», збагатить їх новим художнім досвідом, засобами взаємодії з образами, надасть можливість активно брати участь в музичній діяльності продуктивного характеру, проявляти індивідуальність, в повній мірі реалізовувати свій творчий потенціал. В роботі розробляється методика музично-інтонаційних моделей, що трактуються як інтонаційні одиниці музичної мови, де об'єднуються звук, слово, рух. Поняття «музично-інтонаційний розвиток» розглядається як процес, в ході якого активно засвоюються комунікативний, архетипний інтонаційно-образний шар музики в музично-художніх і продуктивних видах діяльності. В основі музично-інтонаційного розвитку дітей в дослідженні О. Ногіної лежить інтонаційний підхід, що дозволяє виділити інтонації як домінуючий аспект в процесі музичного розвитку дитини, в ході якого відбувається активне осягнення характеру та засобів музики. Рівень музично-інтонаційного розвитку дітей раннього віку оцінювався за наступними критеріями: музично-інтонаційний слух, інтонаційно-образне сприйняття (звуквисотні, звукообразжальні та рухові навички), музично-художня й продуктивна діяльність (вміння втілювати музичний образ в продуктивних видах діяльності та адекватно емоційно реагувати на зміст музичного твору).

В роботі Н. Рагімханової «Музично-інтонаційні узагальнення як засіб розвитку музичного мислення молодших школярів» [154] розробляється

інтонаційна теорія Б. Асаф'єва, яка розглядається в контексті музичного виховання дітей. Провідна теза праць Б. Асаф'єва, що музика є мистецтвом інтонованого смислу, знаходить розвиток в положеннях про єдність діяльності композитора – виконавця – слухача, про інтонаційну спорідненість між музикою та мовою, – мімікою, – живописом. Поняття «мелодія», «лад», «гармонія», «тембр», «стиль», «жанр» розглядаються як інтонаційні явища. Дослідниця наголошує, що формування «музично-інтонаційного словника» дозволяє розширити музичні уявлення школярів, а переінтонування музики сприяє глибшому вслухання в її зміст. Сама категорія інтонації, на думку автора, тісно пов'язана з музичним мисленням, а інтонування з проявом думки. Тому автор робить висновок, що з точки зору інтонаційної теорії музики роль змістовних узагальнень виконують музично-інтонаційні узагальнення, які дозволяють з'єднати різні рівні пізнання музики: від акустичного до загальноестетичного. Дослідниця в ході експериментальної роботи використовувала різні методи розвитку музичного мислення засобом музично-інтонаційних узагальнень: осягнення змісту творів за допомогою «зерна-інтонації»; методика «Створення», в ході якої учні створюють власні музичні зразки на основі «поспівок-інтонацій» з творів відомих композиторів; завдання, коли зміст музичної інтонації виражається за допомогою кольору (зв'язок з живописом). Дані методики Н. Рагімханової сприяли формуванню у школярів цілісного уявлення про музичне мистецтво, розуміння специфіки звукообразного смислу музики; сприяли активізації музичної творчості за допомогою використання «музично-інтонаційного словника», допомагали вдало встановлювати зв'язки між творами різних жанрів та стилів, суміжними видами мистецтва, тощо.

Дослідниця С. Джансеїтова в своїй роботі «Музично-інтонаційна форма як комунікативна одиниця спілкування» [50] розглядала музичну свідомість виходячи з загальновідомої думки, що музика є феноменом свідомості в культурі, який народжується з символізації емоцій та переживань, що звучать, є рухом думки та поведінкових дій. Зміст музичної

свідомості музиканта-професіонала включає інтонаційно-символічні зв'язки (образно-сміслові «коди») внутрішніх переживань особистості та звукової «картини світу і культури». Основною функцією музичної свідомості, на думку автора, стає функція символізації переживань і смислобудування в акті інтонування. Також дослідниця виявляє загальнокультурний базис інтонаційно-художнього образу світу – це звукоінтонаційний потік, який особистість сприймає (крик, сміх, плач, голосіння). Музичний твір – це не просто процес, а потік інтонаційно-художніх моментів, інтонаційно-художньої свідомості. В роботі розглядається поняття «інтонаційно-художній потік», від якого залежить вплив і сприйняття музики, що віддзеркалюється в інтонаційно-художньому образі світу, який є умовою інтонаційно-художньої діяльності. Музично-інтонаційну форму С. Джансеїтова розкриває через експресивно-мовний стиль композитора, що є сукупністю модальних ознак інтонаційно-художніх образів та засобів інтонаційної вимови.

Отже, розглянувши психолого-педагогічні роботи з точки зору проблематики нашого дослідження, можна сказати, що формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів передбачає наявність чітких методологічних та теоретичних передумов, підстав. Сам термін «формування» означає надання певної форми, завершеності, стійкості в результаті зросту, розвитку, змінення [35, 615; 227]. Реалізація мети, завдань формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва базується на загальних психолого-педагогічних принципах дидактики й виховання. Зокрема:

- науковості – побудова процесу формування музично-інтонаційної культури в ЗВО на об'єктивно-істинних знаннях, вивчення найбільш вагомих наукових досягнень в музично-педагогічній галузі, здобуття наукових знань, які створюють передумови для самовизначення студентів відповідно до їх здібностей, інтересів, потреб;

- природовідповідності – врахування в роботі психолого-педагогічних, індивідуально-типологічних особливостей особистості, багатогранної цілісної природи людини;

- культуровідповідності – органічний зв'язок з історією народу, його мовою, культурою, культурними традиціями, звичаями, обрядами, народним мистецтвом, ремеслами й промислами, забезпечення духовної єдності, наступності та спадковості поколінь;

- гуманізації – можливість поставити особистість студента в центр уваги вищого навчального закладу, забезпечити умови для його творчого розвитку та активності;

- демократизації – співпраця, співтворчість педагога та студента, віра в його творчі сили, повага до суверенітету особистості;

- інтегративності – єдність педагогічних вимог вищого навчального закладу, сім'ї та суспільства;

- пріоритету проблемно-розвивальної і творчої діяльності – забезпечення розвитку інтелектуальної, емоційно-вольової та духовної сфер особистості;

- сенситивності – врахування найбільш сприятливих періодів розвитку особистості для сприймання певного навчального матеріалу.

Методологічну основу формування музично-інтонаційної культури майбутнього музиканта складає системний підхід та теорія пізнання [234]. Системний підхід заснований на положенні про те, що специфіка складного об'єкта (системи) не вичепрюється особливостями складаючих її елементів, а пов'язана з характером взаємодії між елементами.

Застосування системного підходу до формування музично-інтонаційної культури майбутнього музиканта знаходить вираження в наступних положеннях:

1. Цілісність системи по відношенню до загального музично-освітнього процесу, її вивчення в єдності з середовищем. Питання формування музично-

інтонаційної культури в світлі цього положення вивчаються в тісному зв'язку не тільки з освітнім середовищем, а й з соціальними запитами суспільства.

2. Розділення цілого, що призводить до виділення елементів. До основних специфічних елементів музично-інтонаційної культури ми відносимо музичне мислення, інтонаційний слух, музичну пам'ять, музично-інтонаційний досвід, вільне орієнтування в діатоніці й хроматиці, інтонування, знання музичних стилів й епох, музичну грамотність.

3. Всі елементи системи знаходяться в складних зв'язках і взаємодіях, серед яких існує найбільш істотний (системоутворюючий) зв'язок. Фактором, що утворює систему є її кінцева мета – висока якість професійної підготовки майбутніх музикантів.

4. Сукупність елементів дає уявлення про структуру та організацію системних об'єктів. Музично-інтонаційна культура являє собою впорядковану систему, що говорить про взаємозалежність і підпорядкованість її елементів.

5. Спеціальним способом регулювання зв'язків між елементами системи та змін самих елементів є управління, що включає постановку мети, вибір засобів, контроль і корекцію, аналіз результатів.

*Формування музично-інтонаційної культури, як частини професійної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, безпосередньо залежить від набуття професійного комплексу знань, вмінь й навичок в процесі музично-теоретичної підготовки. Але вагомою є сфера індивідуальних якостей особистості, емпатійність, емоційне реагування на музику, що лунає та що виконується. Ці індивідуальні якості в тандемі с професійними вміннями та навичками сприятимуть музично-інтонаційному сприйняттю музичного мистецтва, сформованості системи теоретичних та практичних знань для музично-інтонаційної діяльності, активності в осягненні видів музично-інтонаційної діяльності, емоційної чуйності, а також безмежної любові до музики, глибокому відчуттю прекрасного, вмінню цінувати красу мистецтва. Формування музично-інтонаційної культури*



майбутніх бакалаврів передбачає багатобічне розвинення особистості музиканта, становлення фахівця на основі розвитку музичного мислення засобами інтегративної музично-інтонаційної діяльності. Завдяки сформованій музично-інтонаційній культурі музикант набуває більш визначену та усвідомлену направленість на обраний предмет вивчення (фах), що надалі призведе до всебічного опанування спеціальним предметом, творчої зацікавленості в ньому та в обраній професії.

Таким чином, на основі існуючих досліджень, де розглядаються різні музично-інтонаційні аспекти розвитку особистості, враховуючи методологічні та теоретичні передумови формування та системний підхід на нашу думку, доцільно об'єднати їх у комплексне поняття «музично-інтонаційна культура». Теоретичний аналіз наукових досліджень свідчить, що теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в сфері музично-інтонаційної культури ще не були предметом цілісного наукового дослідження, зокрема поза увагою дослідників лишилися сутність та структура музично-інтонаційної культури майбутнього музиканта, її компоненти та критерії сформованості, система музично-інтонаційних компетентностей та педагогічні умови формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

## **1.2. Сутність і структура музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва**

Виходячи з того, що спеціальні дослідження, присвячені вивченню сутності та структури музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, в сучасній педагогічній науці практично відсутні, необхідно визначити термінологічну область даного феномена, здійснивши аналіз основних та пов'язаних з ним понять: «культура», «професійна

культура», «музична культура», «інтонація», «музична інтонація», «інтонаційна культура».

Музично-інтонаційна культура музиканта є складовою його професійної та, зокрема, музичної культури, що можна наглядно побачити на рис.1.1.



**Рис. 1.1. Складові загальної культури**

Аналіз поняття «культура» свідчить про багатогранне використання цього терміну для характеристики певної історичної епохи, конкретних суспільств, народностей, націй, специфічних сфер діяльності чи життя, сукупності певних особистісних якостей [82; 84; 85; 221]. Культура взагалі – це спадщина попередніх поколінь, сукупність матеріальних і духовних цінностей, створюваних людством, складова його духовно-суспільного буття [41]. Деякі дослідження представляють культуру як систему, що саморозвивається (М. Каган [68], Д. Лихачов [88], О. Соколов [178]). Термін «культура» має дуже давнє походження і морфологічно походить від слова «культ» (лат.) – поклоніння, шанування, хвала і «ур» (лат.) – світло [80, 170]. Багато філософів визначають сутність культури через творчу здатність людини, бо людська діяльність поєднує початок творчий і репродуктивний, креативний і традиціоналістичний [179]. В процесі розкриття сутності цього

поняття різні вчені пов'язують його з різним змістом, надають йому значення або культу (П. Флоренський) [201], або пам'яті (Д. Лихачов [90], Ю. Лотман [92]), або символу (С. Аверинцев [2], О. Шпенглер [226]). Згадаємо найбільш показові визначення поняття «культура»: «Під культурою ми розуміємо світ втілених цінностей, перетворену відповідно їм природу людини і його середовище – світ його матеріальної і духовної діяльності, соціальних інститутів і духовних досягнень. Культура є продуктом праці в найвищому і широкому сенсі цього слова – продукт творчої, перетворювальної і самовизначальної діяльності» [213]. «Культура являє собою єдність, цілісність, в якій розвиток одного боку, однієї сфери тісно пов'язаний з розвитком іншої» [88]. «Культура є змінювальна, розвивальна соціальна природа людини, що перетворює природні умови свого існування, створюючи тим самим «другу природу», яку можна визначити як соціоприродна реальність» [130]. За визначенням Н. Хамітова, культура – це взаємопроникнення процесів пізнання і творчості, а результати цих процесів є у вигляді творів-об'єктів (теорій, артефактів мистецтва тощо) [203]. В. Біблер запропонував розуміння культури як такої, що пов'язана з великою цариною символічного, з усією сумою правил, які у конкретному суспільстві визначають зміст цього терміну і забезпечують його широке розповсюдження, починаючи від мови до побутових звичок, проходячи через звичаї, етичні та естетичні норми. Вчений вважає, що це наука, яка присутня в усіх сферах людського життя і виконує функцію формування структури суспільства [24].

Культура завжди пов'язана з певним живим її носієм – конкретним соціально-історичним суб'єктом; особистість є і творінням культури, і її творцем. Освоюючи світ культури, людина творить себе як особистість, яка здатна до самоконтролю, творчої реалізації своєї діяльності, думок, почуттів і саме через своє особистісне начало спромагається збагачувати цей світ культури (Т. Ткаченко [193], О. Шевнюк [222]). Поняття культура особистості враховує рівень вихованості та освіченості людини, рівень

оволодіння нею тією чи іншою сферою знання або діяльності, а також фіксує якість людини, спосіб її поведінки, ставлення до інших людей, до професійної та інших форм діяльності [81]. Узагалі, культуру особистості можна визначати як складну інтегративну характеристику особистості, яка є суб'єктивним відображенням культурних надбань суспільства [197].

Нескладно помітити, що розмаїття поглядів на сутність культури досить широке. З одного боку, в сучасній науці, культуру розуміють як спадщину попередніх поколінь, сукупність матеріальних і духовних цінностей, створюваних людством, складову його духовно-суспільного буття, а, з іншого боку, як особистісне інтегральне утворення людини [206]. Таким чином, рівень культури показує рівень духовного й матеріального життя як всього суспільства, так і окремої людини.

Однією зі складових культури особистості є її *професійна культура* [97]. У енциклопедичному словнику зазначено: «Професійна культура характеризує рівень і якість професійної діяльності, які залежать від соціально-економічного стану суспільства, сумлінності в опануванні певними знаннями, навичками конкретної професії та їх практичного використання» [77, 173].

Сутність професійної культури педагога-музиканта в процесі фахової підготовки досліджує О. Осадчук, який зазначає, що зміст духовного життя майбутніх музикантів демонструє саме розвинена професійна культура [134]. О. Хмельницька також підкреслює важливість володіння високим рівнем професійної культури, бо сучасний студент ЗВО повинен буди підготовлений до самостійної практичної, дослідної, аналітичної, педагогічної та інших видів діяльності [205]. Сутність поняття та структуру професійної культури фахівця в своїй роботі досліджує також О. Власюк [34]. В свою чергу, питання професійної підготовки майбутнього вчителя музики розглядали: Е. Абдуллін [1], О. Олексюк [133], Г. Падалка [136], О. Рудницька [163] та ін.

Вивченню професійної культури у вузькому сенсі поняття присвячені дослідження А. Любомудрової [94], М. Миропольської [105], О. Плеханової

[147], А. Растригіної [157], Л. Хлебникової [204] та ін. А дослідник І. Кравченко [84, 30] розуміє під професійною культурою сукупність спеціальних теоретичних знань і практичних вмінь, пов'язаних з конкретним видом праці. Термін «професійна культура» підкреслює, що культура тут інтерпретується як особлива якість діяльності фахівця, що детермінується специфікою професії, професійної діяльності та професійного товариства.

Багато дослідників здійснювали аналіз професійної культури крізь призму аксіологічного, діяльнісного та особистісного підходів. Дослідниця С. Ісаєнко, що розглядала проблеми формування професійної культури на основі вивчення праць провідних науковців, дійшла висновку, що «професійна культура – це цілісне особистісне утворення, сутністю якого є діалектичний зв'язок усіх елементів культури індивіда, яке динамічно та нелінійно розвивається, специфічно проявляючись у сфері професійної діяльності та спілкування» [65, 28].

Те ж саме стосується і поняття «*музична культура*». Музична культура – поняття інтеграційне, складне, містке, що має свою досить розгалужену мережу типів і видів. Музична культура – це частина загальнопрофесійної культури та показник її рівня, аспектом цього є музично-інтонаційна культура.

Музичну культуру мають народності й навіть племена, дуже далекі від стилю життя сучасного світу. Якщо в них є пісні, танці, музичні інструменти, звичаї, обряди – все це разом й буде їх музичною культурою. Сучасна музична культура містить крім народного музичного мистецтва ще й все, що пов'язано з професійною музикою, в тому числі й цінності, які були накопичені в багатьох країнах протягом тисячоліть, тобто вона не може розвиватися ізольовано [78]. Музична культура потребує багатьох спеціалістів, які будуть її розповсюджувати, а це, насамперед, педагоги-музиканти [9; 190]. Музична культура не може існувати на папері, вона функціонує, коли музику виконують і слухають [206, 125]. «Музична культура, - писав Б. Асаф'єв, - потребує слухача, який здатен критично

розібратися в художніх музичних явищах, а не в пасивному споглядачеві» [14]. За аналогією з художньою культурою, музична культура охоплює мистецькі цінності в області музики, а також явища, пов'язані з їх творенням, зберіганням і поширенням. Базисом музичної культури виступає музичне мистецтво, що розвивається відносно самостійно, але під впливом конкретного соціально-історичного середовища. Музична культура суспільства в музичній естетиці визначається як єдність музики та її соціальних функцій, тобто система, до якої входять:

- музичні цінності (створені або збережені в цьому суспільстві);
- види діяльності (пов'язані з творчістю, виконанням, збереженням, розповсюдженням, сприйманням та використанням музичних цінностей);
- суб'єкти, які володіють знаннями, вміннями, навичками та іншими якостями, що забезпечують її успіх [179].

Значущим стає розуміння музичної культури суспільства як «складної ієрархічної системи відносин», в яку, як зауважив радянський музикознавець і музичний соціолог, доктор мистецтвознавства А. Сохор [179], входять «знаки, тексти, умови комунікації, філософсько-естетичні й етичні норми, що визначають цінність музики, всі види музичної діяльності, суб'єкти та об'єкти музичної діяльності (слухачі, виконавці, композитори, твори), а також установи та соціальні інститути, що забезпечують і обслуговують функціонування музичної культури». Тобто музична культура не зводиться тільки до звуковидобування. За музикою певного регіону або народу стоїть унікальна локальна культура.

Музична діяльність, як передумова вияву музичної культури людини, сприяє особистісному та музичному розвитку, призводить до внутрішніх перетворень, спрямована на збільшення духовного багатства суспільства, на розвиток особистісної культури в цілому. В музичній діяльності розвиваються природні музичні здібності людини, її музичне відчуття, смак, любов до музичного мистецтва, розуміння музики [247], навички до музичного виконання та творчості. Музична культура – це частина культури

особистості, що забезпечує її високий рівень та складається з освоєння музично-технічних знань, умінь, навичок і художніх образів народної, естрадної, класичної й сучасної музики, що приносить радість, емоційну насолоду та захоплення в процесі слухання або власного виконання. Музичну культуру можна розглядати і в аспекті музичної культури особистості, і в аспекті музичної культури фахівця. Особливість музичної культури фахівця полягає в тому, що до визначення музичної культури особистості додається фіксація професійної культури фахівця, тобто її використання з метою підвищення якості підготовки професіонала соціально-культурної сфери діяльності. Питання музичної культури особистості майбутнього вчителя висвітлено у працях А. Болгарського [28], А. Любомудрової [94], Р. Тельчарової [189]. Музична культура особистості являє собою сплав художнього та соціального досвіду у сфері музичного мистецтва, виявляє індивідуальне, ціннісне, естетичне ставлення як до музики, так і до навколишнього світу [212]. Музична культура особистості є відображенням художньої культури людини на рівні конкретного виду мистецтва – музики. Численні дослідження феномену музичної культури підкреслюють діяльну, практично духовну сторону музичної активності людини, в яких музична культура особистості розглядається як результат діяльності творчої істоти, суб'єкта перетворень, вироблених в собі й за межами одночасно.

Вивчення культурних цінностей формує світосприйняття індивіда та сприяє розвитку гармонійної особистості, розширює світогляд, менталітет, внаслідок чого стає можливим тонке сприйняття й переосмислення навколишніх процесів. У випадку оволодіння спеціальними знаннями й вміннями в ході фахової підготовки, весь цей багатогранний комплекс розвитку групується навколо формування майбутнього фахівця. Не є таємницею, що крім вузької спеціалізації дуже важливо формування розвиненої особистості, що виступає провідною метою педагогіки. Зокрема, цьому сприяє таке явище як *інтонація*. В музиці інтонація здатна втілювати світогляд, світовідчуття, світосприйняття, світорозуміння, світослухання не

тільки конкретної людини, але й всієї епохи. Вона здатна, за виразом В. Медушевського, згортати в собі досвід всієї культури, містити в собі всі соціальні й естетичні функції музичного мистецтва [101].

Отже, іншою науковою категорією досліджуваного нами феномена стає «інтонація» та специфіка її використання в музичній практиці.

Проблема музичного інтонування, розуміння стилю, жанру, провідних інтонацій й образу є найбільш значущою не тільки в галузі музикознавства та виконавства, а й у педагогічній діяльності музиканта в цілому [242]. Музикознавча категорія «музична інтонація» розглядається на різних рівнях: як висотна організація музичних тонів, як манера музичного висловлювання, осмислена «вимова», як семантична одиниця в музиці та ін. У зв'язку з цим найбільш активно розроблялися наступні аспекти інтонаційної теорії: взаємозв'язок музики й мови на основі виявлення їх інтонаційної спільності й відмінності; процесуальність музики як її специфічна особливість; семантика музичної інтонації в її історичній еволюції. Дослідження цих проблем в музикознавстві послужило стимулом для звернення педагогів-музикантів до розробки інтонаційного підходу в контексті змісту й методів музичної освіти. В педагогіці музичної освіти інтонаційний підхід використовується у зв'язку з розв'язанням проблеми «входження» в музику, сприйняття музики як «живого мистецтва». Першим кроком в цьому напрямку стає звернення до таких аспектів інтонаційної теорії, як виявлення загального й особливого в музичній й мовній інтонації.

Вагомим для педагогів-музикантів є розгляд інтонації як об'єднання усіх музичних засобів виразності. Такий підхід отримує подальший розвиток в тлумаченні інтонації як «звукокомплексу», що являє собою єдність змісту й форми. В педагогічних інтерпретаціях «інтонація», як і в музикознавстві, розглядається в різноманітних смислових ракурсах. Їх вибір значною мірою залежить від того, в якому виді діяльності використовується інтонаційний підхід, на прикладі якого музичного матеріалу вивчається музика, які конкретні педагогічні задачі стоять перед педагогом-музикантом.



В той самий час низка проблем, щодо осягнення інтонаційної природи музики, залишається за рамками музично-педагогічної науки й практики. Так, наприклад, не вживаними, але перспективними в професійній підготовці майбутніх бакалаврів стають музикознавчі дослідження семантики музичних інтонацій в їх історичній еволюції, а також осмислення інтонаційного розвитку й інтонаційної драматургії музичного твору, формування музично-інтонаційного вокабуляра типових інтонацій для кращого розуміння композиторського задуму та розвиток емоційної чуйності до явищ музичного мистецтва. Практично не вирішеними, що потребують розгляду, є проблеми, пов'язані з виявленням індивідуального, особливого в авторській і виконавській інтонації, з засвоєнням інтонаційної специфіки музики ХХ століття та умови формування музично-інтонаційної культури майбутніх музикантів, що й стало предметом даного дослідження.

Розглянемо більш детально категорії «інтонація» та «музична інтонація», що несуть в собі певну семантику, визначену інформацію, характеризують музичний образ та мову.

Багатозначність і різнобарв'я тлумачень поняття «музична інтонація» в працях багатьох вчених призвели до необхідності систематизації й уточненню сенсу цього музикознавчого терміну. Так, інтонацією в католицькій церковній музиці називалася вступна частина перед григоріанським співом, вступне прелюдювання на органі перед співом хоралу, певні вправи з сольфеджіо [158].

У «Великій енциклопедії музики» Г. Боффі інтонація трактується як «точне музичне та акустичне відтворення висоти і характеру звуку (співзвуччя)» [30]. У музичній енциклопедії, за редакцією Ю. Келдиша, інтонація (від лат. *intono* – гучно вимовляти) – важливіше музично-теоретичне й естетичне поняття, яке має три взаємопов'язаних значення: 1) висотна організація (зв'язок) музичних тонів по горизонталі, які створюють між собою інтервали; 2) манера («строй», «склад», «тонус») музичного висловлювання, «якість осмисленої вимови» в музиці (Б. Асаф'єв); 3) кожне з

найменших конкретних сполучень тонів в музичному виразі, яке володіє відносно самостійним значенням; семантична одиниця в музиці [124, 550]. На думку Ю. Кремльова, інтонація стає музикою тільки через логіку та через ствердження музичного образу [64]. Засобами перетворення інтонацій виступають змінення інтерваліки і ладової структури, ритму і жанрового характеру (а в комплексних інтонаціях – також й гармонії). Крім того, на виразне значення інтонації впливають змінення темпу, тембру, регістру [124, 550 – 554].

У видатного дослідника та засновника інтонаційної теорії музики Б. Асаф'єва можна знайти декілька вузьких визначень поняття, серед яких наступні: інтонація – виконавська реалізація, виявлення змісту, за межами якого музика не виступає соціальним фактором, тобто головним є осмислення нотного тексту, яке протилежне його механічному відтворенню; інтонація – конкретний музичний матеріал, в противагу формі-схемі; інтонація – мелодія, мелодичний фрагмент; поєднання, яке найчастіше зустрічається, де мелодія, як виразна єдність форми й змісту, протистоїть чистій формі, поняттю мелодії (мотиву) як суто конструктивної категорії. Однак Б. Асаф'єв не обмежує поняття інтонації рамками мелодичного фрагмента, не дорівнює інтонацію первинним мелодичним утворенням. Якщо порівняти визначення інтонації, дані Б. Асаф'євим, можна зробити висновок, що інтонація для нього – поняття функціональне, де функція інтонації – бути носієм художнього змісту в певному художньому контексті. Інтонавання для Б. Асаф'єва означало реалізацію музики в широкому сенсі слова, в тому числі й завдяки внутрішнім слуховим уявленням, а не тільки миттєвий акт прослуховування, за межами якого сам твір не існує. З цього витікає, що інтонацією можуть бути й звук, й тембр, й інтервал, й мелодичний відрізок, й гармонічна послідовність (чи акорд) – в якості елементів системи, показників, які визначають її виразність.

Від вузького, звичайного до неохопленого – такий широкий діапазон використання категорії «інтонація», що свідчить про її виключне значення в

музичному мистецтві. Щоб зрозуміти сутність цього поняття, слід розглянути інтонацію на різних рівнях її виявлення. По-перше, більшість вчених та педагогів вважають, що в музиці звук та сенс (зміст) нерозривно пов'язані. Сприйняття музичних звуків здійснюється подвійно – аналітично (висота та тривалість) й цілісно-інтонаційно (єдність висоти, тривалості, тембру, гучності, артикуляції), а якщо змінюється хоча б один з «параметрів», відбувається змінення змісту (секундове затримання з різними акцентами, наприклад і т. д.). Зважаючи на різні тлумачення поняття «інтонація» стає зрозуміло, що вона являє собою синкретичну цілісність, куди входить жанр, стиль, особливості фактури, гармонія, мелодика.

Крім того, сама інтонація, як молекула, складається з найдрібніших частин – атомів, якими виступають звуки. Звук – це фізичне явище, що є коливальним рухом частинок пружного середовища, що поширюється у вигляді хвиль у газі, рідині чи твердому тілі; коливання сприймаються та розпізнаються вухом людини і тварин і служать для орієнтування та спілкування, тому що більшість явищ у природі супроводжуються характерними звуками [237, 146]. Музичний звук, за В. Медушевським, найменша виразна частинка музики, голограма її духовного світу, віддзеркаленого в ній світовідчуття народів й епох. Не можна обійти стороною таку категорію, як «звук» взагалі, який стає складовою частиною інтонації, а інколи і один виступає саме інтонацією, якщо він виділений, підкреслений [101, 69]. Протягом багатьох тисячоліть людина сприймала навколишній універсум як *Rax Sonoris* – Світ Звучання. «Брахма є Звук, Звук є Браhma», – так вважали жреці давньої Індії, ототожнюючи звук з вічним і всеосяжним Абсолютом. Виходячи з відношення до звуку як до початкової суті, що все пронизує, зв'язавши всі елементи світобудови і підпорядкувавши увесь порядок речей у всесвіті, мудреці давнини і Середньовіччя бачили в звуці потужний й універсальний засіб гармонізації всіх зв'язків між окремою особистістю, суспільством і космосом [72].

Такі видатні педагоги-музикознавці, як Б. Асаф'єв, В. Медушевський вважають, що музика взагалі та звук зокрема – це своєрідна енергія, вібрація, яка резонує в індивіді не тільки духовно, а й фізично. Підтвердження тому ми знаходимо в давніх індійських та китайських трактатах, тибетських текстах й в сучасних дослідженнях вчених східної культури.

Звернемося до книги тибетського дослідника Н. Ченагцанг «Йога звука», де автор доводить, що прямий прояв нашої енергії – це дихання та мовлення. Коли ми чуємо голос, природою його звука є вібрація. Завдяки цьому людина може розмовляти, співати, сміятися, кричати. У філософсько-естетичному контексті спів – це душа етносу, вона тонка й невловима, але здатна акумулювати всі історичні, морально-етичні постулати тощо. Прикладом може служити «Шицзін» – «Книга пісень», створена у VI столітті до н.е., авторство якої приписують Конфуцію. Згідно з конфуціанством, музика стала мікрокосмом, у якому віддзеркалювався великий Космос. При цьому пісні, як жанру і мистецтву співу, взагалі відводилася чи не найважливіша роль. Конфуцій стверджував, що прекрасна музика сприяє істинному державному устрою [216].

В тибетській медицині вивчається звук не тільки з точки зору фізичного рівня, а й з точки зору енергії, коли голос стає чимось складним, тому що може представити цілком енергетичну систему нашого тіла. До речі, німецький філософ Г. Лейбніц, міркуючи над єдністю тіла й душі, відводив останній чільну роль, називаючи душу енергією [239; 240; 244; 246]. Голос – це основа вібрацій, а наше життя, за Н. Ченагцанг, власне й є вібрацією. В тибетських духовних вченнях говориться, що первісна основа нас самих – це звук, вібрація. Також можна знайти таке ствердження, що розум людини двоаспектний, для якого характерна ясність, з однієї сторони й вібрація та звук з іншої. Таким чином розум є теж вібрацією. Стає зрозуміло, що звуки, які ми видаємо та чуємо, й наш голос – вібрація нас самих – існує паралельно з нашим тілом. На згадку спадає чіткий вислів Б. Асаф'єва: «Думка, інтонація, форми музики – все в постійному зв'язку: думка, щоб стати

вираженою в звуках, стає інтонацією, інтонується» [14]. Тому дуже важливо, **що** людина інтонує, та як вона це робить, особливо, якщо це педагог-музикант, який несе високу музичну культуру молодим поколінням. В цьому контексті формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва є важливою складовою загальних навичок в процесі осягнення музичної культури взагалі.

Американський психолог К. Крумхансл (Crumhansl Carol) виміряла рівень серцебиття, кров'яний тиск, темп дихання і температуру шкіри під час слухання музики. Слухачі насправді злякалися музики, яку вони визначили як страшну. Зміни кров'яного потоку виявилися майже настільки ж істотними, нібито люди зустріли ведмедя в лісі. Весела музика викликала у них справжню радість, і вони швидше задихали. А сумна музика «обвалила» ритм серцебиття, кров'яний тиск і температуру шкіри, якщо б вони і справді відчули біль розлуки. Цей експеримент, в ряду багатьох подібних, ще раз підтвердив, що музика – не просто засіб комунікації, як азбука Морзе або інтернет, вона – сильний, активний і дійовий засіб емоційної комунікації [63; 69; 73].

Сучасні вчені вивчають натхненність музичної інтонації, а психологи довели, що слухання музики це насправді – комунікація. Музичну інтонацію можна сприйняти як засіб спілкування, і це не метафора, а дійсна психологічна реальність [241]. За вираженням Б. Асаф'єва: «... джерело, культура музичного слуху, створення та відтворення – все рухається і цілеспрямовується, як спілкування звуком і проголошення музики як сенсу» [13, 117]. У передмові до книги «М. І. Глінка», де Б. Асаф'єв узагальнює попередні дослідження глінкініани та дає новий глибокий погляд на особистість композитора та його творчість, дослідник формулює ще одне визначення інтонації. Згідно твердження Асаф'єва, інтонація – це «вид спілкування й передачі почуттів і музичних закономірностей людської мови й мовлення» [12, 59]. Тобто, в мистецтві, інтонація є засобом комунікації. Б. Асаф'єв, таким чином, розширює розуміння цього поняття, а також

наголошує на більш детальному «художньому виправданні кожної інтонаційної миті» [17, 65] в процесі виконання музичного твору, осмислення його естетики. Твори кожного композитора, вважає Б. Асаф'єв, повинні характеризуватися через розуміння естетики автора, наприклад, «естетика шопенівського піанізму», де сам термін естетика, як ми бачимо у прикладі, застосовується не в філософському значенні.

В інтонації та, відповідно до неї, вибраних художніх засобах виникає реалістичне обґрунтування стильових тенденцій, норм і закономірностей музичної мови. Саме поняття «інтонація» є «осмислення звуковідносин». На думку Б. Асаф'єва, стиль поза інтонації завжди сприймається дещо обмежено: то як манера, то як відбір або комплекс засобів вираження. Музикознавець формулює поняття «інтонаційно-виразна постійність», яке відображає суть його розуміння категорії стилю. Фактором «цілісності і органічності» музичного твору, на думку вченого, служить об'єднання «трьох інтонаційних постійностей»:

- на рівні інтонаційного змісту музики «епохи і народу», яким належить даний твір;
- на рівні «особистого почерку композитора»;
- на рівні інтонаційних комплексів, які виникли з задуму, ідеї, програми, психологічного тону.

У мові «неінтонаційні», сегментні засоби відокремлюються в самостійні системи, що володіють своїми законами і правилами. У музиці таке відокремлення можливо тільки в абстракції, а в реальній практиці (у виконанні, в озвучуванні за допомогою внутрішнього слуху, тим більше в процесі створення музики) граматичні одиниці та їх інтонаційні проголошення злиті в єдиний звуковий феномен.

Згідно з вищезначеним, цілий перелік ознак може охарактеризувати поняття інтонація: емоційність, напруженість, передзadanість, смислове навантаження, інтуїтивність. Також, інтонація може характеризувати музичний напрямок, людську комунікацію, переживання естетичної

насолюди, внутрішній світ людини, її самореалізацію в творчості, спосіб існування твору, перетворення буття на витвір мистецтва [235].

В. Медушевському належить інтонаційна теорія стилю, яка розвивається в концепції «інтонаційної форми». В роботі науковця «Інтонаційна форма музики» можна знайти такі визначення «інтонації»:

- інтонація – це мільйони комбінацій звукових параметрів;
- інтонація – це декілька звуків, або один звук, але виділений, чи звукова вертикаль;
- інтонація – це дихання музики, всі інтонаційні мистецтва й культура в цілому;
- музична інтонація – це явище, яке дає душі розшукуваний простір, бо в неї є частинка істини – високе життя, світло на шляху і здійснення жаданого [101].

Найкоротше формулювання інтонації у Л. Казанцевої: «найменший образно-смысловий елемент музики» [70]. А у книзі В. Холопової «Музика як вид мистецтва» знаходимо конкретизацію цього визначення: «Інтонація в музиці – виразно-смыслова єдність, що існує в невербально-звуковому вираженні, яка функціонує за участю музичного досвіду й позамузичних асоціацій» [207, 58].

У різні епохи в національних музичних школах, в творчості композиторів інтонації могли трактуватися інакше або змінювати емоційний відтінок. Так, «порожня квінта» може звучати як порожнеча, незаповненість, заклик, диво, містицизм, а М. Глінка писав: «Квінта – душа руської музики». Преображення семантичного музичного елемента протікає в умовах музичного контексту. При цьому все ж якийсь елемент в інтонації залишається семантично стійким завдяки присутності лексеми. Тоді інтонація може розумітися і як лексема музичної мови, що володіє обов'язковістю семантичних зв'язків, але піддається змінам в композиторському контексті, варіантності, в виконавських інтерпретаціях.

М. Глінка виділяє окремі типи інтонацій – ораторські, пісенні, поемні, баладні [43].

В ході еволюції музичного мистецтва сформувалося багате різноманіття інтонаційних форм, що відповідають широкому спектру емоційних станів. Відомо, що кожна епоха характеризується своїм колом типових інтонацій зі стійкою тематикою (образно-сміслові зерно розвитку будь-якого твору).

Функції інтонацій, на думку І. Околовича (стаття «Пластичні властивості мовної та музичної інтонації та значення інтонаційної теорії для музичного виховання»), наступні: емоційна функція, логічно-смістова (при формуванні певних типів інтонації: питальних, стверджувальних, окличних тощо), синтаксична (упорядковує інтонаційний рух, посилює комунікативний вплив), жанрово-ситуаційна (пов'язана з виникненням типів інтонації: ораторська, оповідна, гнівлива тощо) [131].

В музиці існує ряд *класифікацій інтонацій*:

- за належністю до позицій внутрішнього світу музики, наприклад інтонація персонажа, емоції, духовного я;
- за типом життєвих джерел (рухово-символічні, звуко-символічні);
- по морфології культури, наприклад, жанрові (хоральні, маршові та ін.), стилістичні (бетховенська, бахівська і т. д.), інтонація культурних сфер (церковної і світської, джазової, фольклорної та ін.), графічного і живописного типу (наприклад, музика К. Дебюссі);
- тематичні інтонації, в основі яких лежать категорії «трагедія / комедія», «піднесене / низьке» і ін.

В. Медушевський, який багато вніс у розвиток теорії Б. Асаф'єва, розділяє інтонації на конкретні, маючи на увазі можливість бути зіграними, і узагальнені, що представляють конкретно-чуттєві узагальнення, здатні до величезних смислових стискань світу і культури. Кожна конкретна інтонація втягує в себе багато узагальнених. Злиття безлічі інтонаційних нюансів визначає неповторність кожної конкретної інтонації [101]. На підґрунті



переліченого можна визначити музично-інтонаційну культуру з її складовими елементами та функціями, структурними компонентами, показниками та рівнями.

Визначальним фактором музичної інтонації є відмінність світоглядних установок, соціального призначення музики, типів музичної творчості, які складаються в різних шарах культури (народної, духовно-релігійної, світської). Така музична інтонація, як осередок культури, по-різному розгортається на історичному, національному, індивідуальному рівнях музичної творчості та виховання, яскраво проявляє себе в стильових й жанрових традиціях. *Інтонаційна культура* – це, свого роду, градація або спектр, який дозволяє вихопити із загального культурного потоку ті цінності, що найбільш відповідають високим вподобанням поточного історичного періоду, епохи. Ці градації дозволяють оцінити й глибше розібратися в цінностях й культурному досвіді попередніх епох. Б. Асаф'єв в своїх дослідженнях говорить про інтонаційну культуру на прикладі творчості відомого композитора М. Глінки. Науковець порівнює Глінку з «садівником в пісенних вертоградах», а не лише збирачем та обробником народних мелодій [15]. Якщо розібратися в музичних текстах композитора та послухати й порівняти його музику з попередниками та сучасниками, можна відчутти відмінну від інших композиторів якість, що засновувалася на рідній культурі. Вона з'явилася завдяки розвиненій інтонаційній культурі самого композитора Глінки, яка, на думку Асаф'єва, має наступні складові:

- здібності до композиції, інстинктивний інтонаційний розвиток (композитор сприймав інтонації та ладові закономірності селянської культури [12, 292]; мав незвичайну музичну інтуїцію та почуття ритму);

- самоусвідомлення, яке, теж, можливо, походить від інтуїції.

В даному контексті композитор виступає інтонатором в інтерсуб'єктивній реальності завдяки певним здібностям. В загальному сенсі можна розглядати інтонаційний досвід та внутрішнє буття будь-якого композитора.

На основі визначень, даних у книзі «Perspectives on the song of the indigenous peoples of northern Eurasia: performance, genres, musical syntax, sound» під редакцією J. Niemi інтонаційну культуру можна уявити як системне формування сонорного середовища особистості в процесі його суспільного життя [245, 64]

Таким чином, при формуванні розуміння поняття музично-інтонаційна культура, потрібно мати на увазі весь спектр культурної сфери майбутнього музиканта, який представлений на рис. 1.2.:



**Рис 1.2. Музично-інтонаційна культура в системі загальної культури**

При виявленні сутності та структури музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки ми спиралися на сучасні надбання в сфері музичної педагогіки. В багатьох дослідженнях в контексті формування професійної компетентності, професійної або музичної культури майбутніх музикантів до складових

елементів культури майбутніх фахівців входять знання, уміння та навички, а також основні музичні здібності. У педагогічній науці вченими представлені різноманітні структурні елементи музичної культури особистості різних вікових груп: музичний досвід, музична грамотність, музичний творчий розвиток школярів (Л. Школяр) [225]; індивідуальний соціально-художній досвід, що обумовлює виникнення високих музичних потреб – інтегративну властивість, показниками якого є «музична розвиненість» (любов до музики, емоційне ставлення, потреба в музиці, музична спостережливість) і музична освіченість (володіння засобами музичної діяльності, знання в мистецтвознавстві, розвинений музичний смак, критичне ставлення до музики та ін.) (І. Алієв) [7]; аудіовізуальне сприйняття, емоційне переживання, музикування (М. Савінова); музична діяльність і музична свідомість (Р. Тельчарова) [174]. У роботі Л. Тарасової досліджується формування музично-естетичної культури особистості на рівні художньо-естетичної свідомості, а також художньо-образного, абстрактного мислення й інших компонентів, що відбувається в результаті цілеспрямованого «переходу» музично-естетичної культури суспільства в музично-естетичну культуру особистості в процесі музичної діяльності шляхом сприйняття музичних творів [172]. На думку М. Фадєєвої та Е. Гіффорда, музично-естетична культура особистості студента складається з музично-естетичного сприйняття, музично-творчої активності, музичного досвіду і музикальності [181; 242]. В дослідженні О. Плеханової «Технологія формування вокально-педагогічної культури вчителя музики в процесі вузівської підготовки» [134] важливими структурними елементами вокально-педагогічної культури є мислення, почуття та воля; критеріями музично-інтонаційного розвитку в дослідженні О. Ногіної є музично-інтонаційний слух, інтонаційно-образне сприйняття, музично-художня й продуктивна діяльність. В роботі Б. Теплова «Основні музичні здібності» автор приводить три розповсюджених в музично-педагогічній діяльності складових музичних здібностей: музичний слух, почуття ритму та музична пам'ять [94, 194]. До терміну «музичний

слух» зазвичай вкладається дуже широкий зміст. В музичному навчанні це поняття розчленовують на поняття «звуквисотний слух», «інтонаційний слух», «тембральний слух» [94, 195]. Музичну пам'ять дослідники теж розглядають широко і пов'язують з прийомами запам'ятовування, відтворення й розпізнавання музики. Б. Теплов проводить власний аналіз та виділяє основні музичні здібності в наступному вигляді: ладове почуття (здатність емоційно розрізнити та відтворювати ладові функції звуків мелодії); здатність до слухового уявлення; музично-ритмічне почуття (здатність активно переживати музику). Головною ознакою музикальності, а від себе додаємо – музично-інтонаційної культури, є переживання музики як вираження деякого змісту [94, 196].

Тому наша концепція базується на розумінні того, що музика є мистецтвом інтонованого смислу, і її розуміння й виконання передбачає, насамперед, сприйняття й осягнення її інтонаційного змісту. У зв'язку з цим, важливою метою професійної підготовки майбутнього музиканта є формування його музично-інтонаційної культури, що є складним системним утворенням, яке характеризується комплексом знань про інтонаційні закономірності музики, розвинутим інтонаційним мисленням та інтонаційним слухом, здатністю відчувати, диференціювати й узагальнювати інтонаційні зв'язки в звуквисотній структурі музичного матеріалу, умінням музично-грамотно й переконливо інтонувати музику під час її виконання тощо. Музично-інтонаційна культура виступає якісною характеристикою духовності особистості та проявляється через сукупність практично-інтелектуальних та естетичних елементів. До практично-інтелектуальних *структурних елементів* музично-інтонаційної культури відносимо: музичне мислення; інтонаційний слух; музичну пам'ять; музично-інтонаційний досвід; вільне орієнтування в діатоніці й хроматиці; інтонування в ладу/поза ладом; знання музичних стилів, епох; музична грамотність. Структурні елементи музично-інтонаційної культури наведено на рис. 1.3:



**Рис.1.3. Схема практично-інтелектуальних структурних елементів музично-інтонаційної культури**

До *естетичних структурних елементів* відносяться: культурні установки, творче уявлення, емоційно-художнє сприйняття, почуття цілого, художній смак. Естетичні структурні елементи музично-інтонаційної культури наведено на рис. 1.4:



**Рис 1.4. Схема естетичних структурних елементів музично-інтонаційної культури**

*Специфічні функції музично-інтонаційної культури:*

- когнітивна (реалізує сприйняття, передачу, аналіз, запам'ятовування музичного матеріалу);
- емпірична (базується на музично-інтонаційному досвіді);
- операційно-технічна (дозволяє орієнтуватися у звуковисотній структурі музичного тексту та вільно оперувати мелодичними, гармонічними, тембровими характеристиками музичної тканини);
- пізнавально-просвітницька (музичні твори, подібно кожному явищу культури, можуть сприйматися як документи епохи та бути пізнавальними в різних ракурсах – історико-фактологічному, філософсько-світоглядному, етико-емоційному) [153];
- символічна (тому що музична культура вся складається з символів і репрезентує їх).

*Загальні функції музично-інтонаційної культури:*

- творча (куди входять процеси творення і духовного зростання);
- аксіологічна (сприяє формуванню певних ціннісних установок);
- комунікативна (є засобом міжособистісного і міжкультурного спілкування і взаємообміну);
- інтеграційна (сприяє встановленню соціально-культурних зв'язків);
- соціально-адаптаційна (яка є частиною соціокультурного простору, служить транслятором соціокультурного досвіду і допомагає адаптуватися до певного культурного середовища) [181].

В широкому розумінні музично-інтонаційна культура є частиною більш загальної категорії – музична культура, що в свою чергу являє собою один зі складових культурного контексту, в якому ми існуємо. Музична культура – це погляд на загальнокультурний контекст, а музично-інтонаційна культура, насамперед, є вдосконаленням погляду на загальнокультурний контекст та розвитком здатності реагування на нього.

Ґрунтуючись на загальновизнаному розумінні культури особистості як складного системного утворення, змістовим ядром якого є ставлення людини

до світу, та сутності поняття інтонація, музично-інтонаційну культуру можна трактувати як діяльність по засвоєнню, осягненню та оперуванню суб'єктом (студентом) різноманітними інтонаційними текстами, яка виступає вагомим базисом професійної підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Музично-інтонаційна культура майбутніх бакалаврів – важлива професійно-особистісна якість, складова професійної культури, необхідний елемент успішної самореалізації майбутнього спеціаліста. Музично-інтонаційна культура виступає комплексно-інтегративною системною якістю особистості, одним з показників професійної компетентності майбутнього музиканта і як мета самовдосконалення. Вона містить в собі як професійний, так і особистісно-ціннісний компоненти; мотиваційну, логіко-конструктивну й художньо-практичну складові. Музично-інтонаційна культура залежить від культурної сфери та музично-інтонаційного оточення студентів музичних спеціальностей – їх пізнавальної діяльності, життєвого й музично-інтонаційного досвіду, наукових знань й сприйняття витворів мистецтва, світоглядних критеріїв й системи ціннісних орієнтацій. МК являє собою розвинений спосіб реакції на загальну культуру. Первісно, людина може робити це інтуїтивно, природно, але шляхом освіти, нового досвіду, асиміляції найвищих зразків мистецтва в собі можна добитися кращого розуміння навколишнього культурного середовища та вміти вдатися в культурні особливості інших народів і попередніх епох. Найбільш ефективно дозволяє це зробити саме сформована музично-інтонаційна культура.

Для кращого розуміння феномену «музично-інтонаційна культура» ми припустили, що вона проявляє одночасно властивості музичної й інтонаційної культур. Ми спиралися на наступне визначення *музичної культури* суспільства як системи, в яку входять музичні цінності, всі види діяльності по їх створенню, зберіганню, сприйняттю й використанню (за А. Сохором) [164]. Також значущим для нас стало розуміння *інтонаційної культури* за Б. Асаф'євим та Я. Ніємі [281]. З одного боку – це музичні здібності по сприйняттю інтонаційних закономірностей певних

субкультурних страт, музична інтуїція, інстинктивне почуття смаку. З другого – це системне формування музично-інтонаційного оточення особистості.

Розглядання систем музичної та інтонаційної культур на підґрунті принципу додатковості дозволило представити систему музично-інтонаційної культури. Поліструктурна організація музично-інтонаційної культури представлена на табл. 1.1:

Таблиця 1.1.

### Поліструктурна організація музично-інтонаційної культури

<b>Поліструктурна організація МІК</b>	<b>Система інтонаційної культури (на основі визначення Б. Асаф'єва, Я. Ніємі)</b>	<b>Система музичної культури (на основі визначення А. Сохора)</b>	<b>Система музично-інтонаційної культури (характеристика автора)</b>
<i>Суб'єкт культури</i>	Майбутні бакалаври в процесі інтонаційної діяльності	Усі суб'єкти музичної діяльності разом з їх знаннями, навичками й іншими якостями	Майбутні музиканти як суб'єкти й безпосередні носії професійної культури, які володіють якостями, що забезпечують їм певний рівень виконання інтегративної музично-інтонаційної діяльності
<i>Зміст діяльності суб'єкта</i>	Відтворення й передача накопиченого інтонаційного досвіду.	Усі види діяльності по створенню, збереженню, розповсюдженню й використанню музичних цінностей	Створення, відтворення, розповсюдження, використання музичних цінностей в педагогічній, виконавській і культурно-просвітницькій практиці з метою передачі через музику інтонаційного досвіду.
<i>Результати діяльності суб'єкта</i>	Знання, вміння, навички, сформоване музично-інтонаційне оточення.	Музичні цінності, які створюються й зберігаються даним суспільством.	Сприйнятий й засвоєний майбутніми бакалаврами інтонаційний досвід, закріплений в змістовному шарі музичних творів, який став фактором духовного й професійного розвитку особистості.



Виходячи з розуміння поліструктурної організації музично-інтонаційної культури (МІК), вона представляється як наявна система супідрядних елементів, які сприяють загальному розвитку гармонійно сполучених музичних здібностей, знань й вмінь, творчого уявлення, художнього смаку, формуванню культурних установок, почуття цілого, емоційного й інтонаційного досвіду. Такі структурні елементи МІК, як музичне мислення, музична пам'ять й слух, музично-інтонаційний досвід, музичні здібності та ін. відносяться до розвитку практично-інтелектуальної сторони МІК, а творче уявлення, художній смак, культурні установки, почуття цілого – до розвитку її естетичної сторони. Таким чином, визначення музично-інтонаційної культури можна виразити наступним чином:

*Музично-інтонаційна культура* – це складник професійної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, особистісне утворення, що охоплює естетично-інтелектуальне сприйняття, ставлення, рефлексію інтонаційної практики як особливого способу діяльності, інтонаційних проявів особистості.

Формування музично-інтонаційної культури, як вагомого складника професійної культури майбутнього музиканта, пов'язано не тільки з професійними знаннями, вміннями й навичками, які були придбані на заняттях музично-теоретичних дисциплін, історії музики, фаху, а й з індивідуальними якостями особистості, які складають його пріоритетні професійні та загальнокультурні якості. Фахові особливості педагога-музиканта складні та багатогранні. Для того, щоб пробудити в студентах любов до музики, навчити їх відчувати та цінувати її красу, вміти розвивати музичні та творчі здібності учнів, майбутньому музиканту необхідна наявність певних професійних та особистісних якостей.

*Формування музично-інтонаційної культури* майбутніх бакалаврів музичного мистецтва – це складний процес виховання особистості, становлення фахівця на основі розвитку музичного мислення засобами інтегративної музично-інтонаційної діяльності. В загальнопедагогічному

сенсі сформована МІК сприяє зосередженій інтенціональності на обраний предмет вивчення (для майбутніх бакалаврів музичного мистецтва це, насамперед, спеціальність), що в надалі призводить до глибшого осягнення цього предмета, творчої зацікавленості й формування розвиненого фахівця.

Теоретичне дослідження та аналіз музично-інтонаційної практики в освітньому процесі майбутніх бакалаврів музичного мистецтва дали змогу виділити наступні професійні *якості*, які характеризують музично-інтонаційну культуру майбутнього музиканта. А саме: *музикальність*, яка включає чисте інтонування та художній смак; сукупність музично-інтонаційних *знань, вмінь та навичок*, які сприяють єдності інтонаційно-образного сприйняття, відтворення музичного твору відповідно його характеру, стилю й жанру; *креативність* – відношення до виконавства та викладання як до творчого процесу, як особливе вміння виконувати, інтерпретувати, переживати музику, наповняти твори особистісним змістом; артистизм, який включає образне мислення, спостереження, вміння володіти своїм тілом, мовну виразність; *рефлексія* як професійне мислення та самосвідомість, вміння оцінити власне розуміння змісту музичного твору, якість власного виконання музики на основі своїх уявлень про красоту звучання, виконавської інтерпретації твору; *емпатійність* – вміння своєю мовою, голосом, виконанням викликати співпереживання у слухача, володіння способами вираження емоцій через тембр голосу, динамічні відтінки й агогіку при виконанні на інструменті, а також відчувати музику в процесі сприйняття; *особистісна професійна позиція* – яскраво виражене й обґрунтоване відношення до музично-інтонаційної й педагогічної діяльності. В. Петрушин, вивчаючи особистісні властивості педагога-музиканта, вказує на здібність до емпатії, співпереживанню духовного світу учня, вміння тонко відчувати настрій, вміння ясно та чітко виражати як зміст предмета, так і свої почуття й настрої.

Важливим, на наш погляд, питанням в процесі формування музично-інтонаційної культури є розвиток емоційно-вольової сфери майбутніх

фахівців. Емоційна відповідь людини на зовнішньо й внутрішньо значущі для нього впливи реалізується за допомогою емоційної поведінки особистості. Зазвичай емоційну поведінку особистості опосередковано і регламентовано громадськими нормами і конкретними обставинами. Крім того, вона є одним із засобів комунікації, викликаючи у партнерів по спілкуванню приємні або неприємні відчуття, позитивний або негативний відгук. Здатність проявляти свої емоції, відповідно до вищезазначених особливостей соціальної поведінки і, при цьому, в комунікабельних формах є ознакою емоційної зрілості особистості, ознакою її психічного здоров'я. Адекватна емоційна поведінка свідчить про достатній розвиток емоційно-вольової сфери майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

Вперше про значущість емоційної розвиненості в процесі спілкування вчителя й вихованців говорив в своїх працях В. Сухомлинський, розуміючи під цією категорією чуйність внутрішнього світу педагога, духовне багатство та щедрість його душі. [186, 42].

На думку таких відомих вчених, як В. Медушевський та Б. Теплов, емоції є супутниками й «зabarвленням» музичної діяльності, вагомою складовою музичного переживання людини. Б. Теплов стверджував, що музичне переживання є в першу чергу переживанням емоційним, музику треба не тільки чути, а й емоційно переживати, відчувати її емоційну виразність [192, 129].

Емоційно-вольовий склад характеру музиканта-виконавця особливо яскраво проявляється в процесі публічного виступу, в якому практично завжди відчувається твердий, імперативно-стверджувальний початок. В грі таких музикантів вже з підліткового віку, з часу навчання в старших класах музичних шкіл, в коледжах і закладах вищої освіти проглядається чіткий виконавський намір, свого роду творче приречення, яке наполегливо й послідовно втілюється ними в життя. Стійкість темпів, пружність і підкреслена визначеність ритмічних малюнків, стверджувально-владна манера інтонування, добротна «довершеність» музичних формоструктур,

завидний сценічний самоконтроль – такі «генетичні» ознаки музикантів з розвинутою емоційно-вольовою сферою.

Дослідник психологічних особливостей емоційної сфери людини П. Якобсон [233, 27], характеризуючи емоційну розвиненість особистості, вказує на її наступні риси: емоційну чуйність на широке коло явищ, що відбуваються в суспільному житті, у сфері мистецтва, на прояви творчості, на світ реальних цінностей; розвинену здатність розуміти, поважати й цінувати почуття інших людей, виявляти до них увагу; здатність співпереживати почуттям інших людей, а також «входити» в світ переживань героїв творів з історії музики і мистецтва; вміння ділити свої переживання з близькими; почуття відповідальності за свої переживання перед собою та тими, хто оточує.

Підкреслені основні характеристики емоційно-розвинутої сфери дозволяють говорити про даний феномен як про комплексне психологічне явище, що відіграє вагомий роль в формуванні МК, а також характеризує емоційну зрілість особистості музиканта.

Отже, музично-інтонаційна культура майбутніх бакалаврів музичного мистецтва розглядається як динамічна, соціально обумовлена, індивідуально-особистісна система, яка проявляється в специфічних засобах рішення задач у процесі професійної підготовки. Динамічність даної системи виражається в її безпосередньому функціонуванні та розвитку. На основі загальнопедагогічного аналізу професійних якостей майбутніх бакалаврів музичного мистецтва можна виділити наступні *компоненти* музично-інтонаційної культури майбутнього музиканта: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний. Обговоримо зміст кожного компонента музично-інтонаційної культури.

*Мотиваційний компонент* виступає таким заснуванням, завдяки якому приводиться до дії весь механізм музично-інтонаційної культури, любов до справи, бажання розвиватися, прагнення передати надбані знання та професійний досвід учням, оскільки без ціннісно-осмисленого ставлення до

фаху поведінка майбутнього педагога-музиканта буде некоректною. За визначенням С. Занюка, мотивація – це сукупність спонукаючих чинників, які сприяють активності особистості і визначають спрямованість її діяльності [61, 5]. Мотивація є одним з найважливіших факторів (як і здібності, знання, навички), що забезпечує успіх в професійній діяльності. Одним з основних професійно значущих якостей особистості педагога-музиканта є емоційна й соціально-професійна спрямованість особистості. Спрямованість особистості пов'язана з центральним утворенням мотиваційної сфери – потребами.

Відомо, що при задоволенні людиною тих чи інших потреб виникають певні емоції й почуття. Зв'язок емоцій і потреб висловив в своїй формулі С. Рубінштейн, констатує, що емоції є суб'єктивною (психічною) формою існування потреб [164, 142]. Крім емоційної спрямованості особистості інтегральною характеристикою музично-інтонаційної культури майбутніх музикантів є професійна спрямованість педагога-музиканта, що виявляє домінуючі мотиви особистості фахівця в педагогічній та виконавській діяльності й спілкуванні. У деяких дослідників в області психологічної мотивації знаходимо наступні види соціально-професійної спрямованості особистості: спрямованість на себе, спрямованість на справу, спрямованість на спілкування, де перша характеризується переважанням мотивів власного благополуччя, прагнення до особистої першості; друга відбиває переважання мотивів, що породжують саму діяльність, захоплення процесом діяльності; третя говорить про те, що вчинки людини визначаються потребою в спілкуванні та необхідністю підтримувати гарні стосунки з колегами.

В історії музичної педагогіки існують приклади, які демонструють відсутність бажання видатних музикантів-виконавців займатися педагогічною діяльністю (І. Гофман, С. Рахманінов, С. Ріхтер, А. Скрябін та ін.). Стає очевидним, що видатні музиканти не завжди можуть виховати учня, підтримати його інтерес, захопити любов'ю до музичного процесу. Представлені факти дозволяють стверджувати, що для успіху в ролі педагога

музиканту необхідно володіти схильністю до педагогічної діяльності, педагогічною спрямованістю. Для ефективного здійснення музично-педагогічної діяльності важлива ділова спрямованість особистості, яка служить основним показником сформованості мотиваційного компонента музично-інтонаційної культури майбутнього музиканта. Таким чином, дієвість мотиваційного компонента визначається присутністю наступних установок: сприяння й допомога іншим; емоційно відкрите вираження думок та почуттів, переосмислення інтонаційної природи музичного мистецтва; орієнтація на процес пізнання, опанування новими вміннями й навичками; орієнтація на співпрацю з учнями та орієнтація на якість виконання своєї роботи.

*Когнітивний компонент* – це компонент музично-інтонаційної культури, який включає систему знань про інтонаційні аспекти діяльності майбутнього музиканта, культуру музичного мислення, розвиток знань про семантику музичної мови. Когнітивний компонент передбачає попередній музично-естетичний досвід майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, професійно-орієнтовану культуру музичного мислення, вміння використовувати набутий професійний досвід у подальшій музично-педагогічній діяльності та визначається необхідністю накопичення нових системних теоретичних знань, розвитком аналітичного та інтонаційного мислення. Сутність цього компоненту формує стратегію музично-інтонаційної роботи майбутнього музиканта: опрацювання інструктивного та художнього матеріалу, оволодіння навичками музично-інтонаційної діяльності, використання набутих знань про стильовий та жанровий бік музики. У процесі навчальної діяльності в курсі сольфеджіо перевіряються та закріплюються усі отримані теоретичні знання та формується його музично-інтонаційна майстерність.

*Діяльнісний компонент* – це знання, вміння та навички, які виступають головною смисловою одиницею МК, через оперування якими майбутній музикант матиме змогу й прагнення до творчого самовираження та

включення у активні форми музично-педагогічної діяльності. Вважається, що знання – це перевірений суспільно-історичною практикою й засвідчений логікою результат процесу пізнання дійсності, адекватне її вираження в свідомості особистості у виді уявлень, суджень, теорій [104, 164; 128]. Наукові знання характеризуються осмисленням системи понять даної теорії.

Вміння визначаються сучасною психологією як алгоритм оволодіння способами (прийомами) застосування накопичених знань на практиці. До основних ознак умінь відносять: гнучкість (здатність раціонально діяти в різних ситуаціях) [199]; стійкість (збереження точності і темпу, попри перешкоди); міцність (вміння не втрачається, коли воно практично не застосовується); максимальну наближеність до реальних умов й завдань.

Навичками в психології називають автоматизовані компоненти свідомої дії людини, які виробляються в процесі його виконання.

Б. Асаф'єв стверджував, що музичний педагог не повинен бути «спецом» в одній якій-небудь галузі музики. Він повинен бути й теоретиком, й регентом, але, в той самий час, й музичним істориком, й музичним етнографом, й виконавцем, який володіє інструментом, щоб завжди бути готовим спрямувати увагу в ту або іншу сторону [13].

*Рефлексивний компонент* враховує рефлексивне ставлення студента до власної діяльності, що є однією з найважливіших умов глибшого усвідомлення своєї поведінки, критичного аналізу дій і конструктивного удосконалення робочого процесу. Виражається рефлексія у так званій нормальній двоїстості свідомості, коли індивід стосовно до самого себе одночасно виступає і як об'єкт рефлексії («Я-виконавець»), і як її суб'єкт («Я-контролер»), що регулює власні дії і вчинки.

Рефлексія – «принцип людського мислення, що направляє його на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню структуру і специфіку духовного світу людини» [173; 177, 579].

С. Рубінштейн [164] вважав, що за своєю суттю рефлексія завжди є розрив, роздвоєння і вихід за межі будь-якого безпосереднього, автоматично поточного процесу або стану. Саме ця зупинка і є умовою усвідомлення виконуваної людиною діяльності.

Рефлексивні механізми є своєрідним супроводом кожного з виділених компонентів музично-інтонаційної культури і забезпечують майбутньому музиканту самостійність у розв'язанні таких основних проблем: визначення меж своїх власних знань і умінь, що дозволяють ефективно вирішувати певні навчально-творчі завдання; осмислення можливості до самостійного пошуку способів і засобів вирішення завдань, що виникають; оцінка якісного рівня дій, які забезпечують розв'язання певної художньої проблеми. Рефлексія дозволяє виявити і подолати суперечності, що виникають у професійній діяльності педагога між знанням і поведінкою, бажаним і належним, можливим й дійсним, забезпечуючи фахівцю перехід на нові рівні свого професійного розвитку.

Аналіз цього компоненту музично-інтонаційної культури майбутнього музиканта дозволяє виділити основні показники його розвитку: емоційну чуйність до явищ музичного мистецтва, педагогічну рефлексію [45]. Важливим показником рефлексії є емоційна стійкість, емпатія та адекватна вербальна експресія. Емпатія майбутнього музиканта забезпечує на всіх етапах музично-інтонаційної діяльності його високу творчу мобільність та продуктивність. На думку А. Готсдинера емпатична складова музичного навчання полягає в співпереживаючому слуханні [46, 163]. Емоційна стійкість майбутніх педагогів-музикантів дозволить їм уникнути труднощів, пов'язаних з керуванням своїм психічним станом, а також труднощів, пов'язаних зі здатністю емоційного переключення, а також здатністю повторного захоплення раніше знайомим музичним матеріалом.

Завдяки своїм резонаторним механізмам система звукової комунікації людини виступає потужним фактором психофізіологічного впливу на людину. Звуковисотні, динамічні, тембральні, ритмічні характеристики



мовного та співацького голосу сприймаються слухачами на емоційному рівні, складають емоційний фон ситуації творчого спілкування, й істотно впливають на його ефективність [18]. За думкою багатьох дослідників однією з основних ознак емоційної мови й емоційного виконання є інтонація – сукупність звукових засобів мови, які виражають почуття, його відношення до висловлюваного.

Г. Ципін вважав, що мова, як важливий і невід’ємний «інструмент» педагога-музиканта, є продовженням самої музики, і тому повинна бути пофарбована в ті тони й фарби, які притаманні її емоційно-образному строю [212, 21]. Мова педагога-музиканта повинна передбачати і підкреслювати особливості змісту музики, вести учня по шляху активно-творчої, духовно-особистісної взаємодії з нею. Однак дослідник попереджає, що слово вчителя, що супроводжує процес художнього спілкування з музикою, не повинно обмежувати творчу ініціативу учня, його бажання самому «розгадати» інтонаційно-художню фабулу музичного твору. Лаконічні, емоційно насичені звернення педагога-музиканта до учнів повинні стосуватися тих сторін художнього світу музичного твору, в яких, перш за все, відображаються людські почуття, думки і відносини.

Згідно проведеному аналізу наукової літератури музично-інтонаційна культура майбутніх бакалаврів музичного мистецтва характеризується наступними особливостями: музично-інтонаційна культура є складовою професійної культури майбутніх музикантів, музично-інтонаційна культура складається з практично-інтелектуальних та естетичних структурних елементів, музично-інтонаційна культура включає мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти. Не розкритою в сучасному науковому просторі залишається роль музично-інтонаційної культури майбутніх музикантів в процесі професійної підготовки, що ми розглянемо в наступному параграфі.

### **1.3. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів у процесі професійної підготовки**

Для розуміння ролі музично-інтонаційної культури в процесі професійної підготовки звернемося до освітнього процесу музичних ЗВО, де формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів відбувається під час вивчення загальнопрофесійних дисциплін (наприклад, блок дисциплін ІСМК: історія зарубіжної музики, історія української музики, народна музична творчість; МТД: сольфеджіо, гармонія, поліфонія, теорія музики, аналіз музичних форм; фах, концертмейстерський клас, хоровий клас, ансамблі, оркестри).

Як ми бачимо, музично-інтонаційна культура у майбутніх бакалаврів музичного мистецтва може формуватися в процесі засвоєння багатьох дисциплін. При цьому, особливо значуща роль належить різним видам музично-теоретичної діяльності (МТД). У мистецтві кожен музичний твір має зображати світовідчуття автора, особливості епохи, стилю, а кожен виконавець, в процесі виконання будь-якого музичного твору, повинен передати через вимову музичного тексту, через його інтонацію особливості музичного образу. Це має відбуватися також і на заняттях музично-теоретичних дисциплін.

Розглядаючи проблему формування музично-інтонаційної культури майбутнього музиканта, постає важливе питання про виявлення напрямів модернізації процесу викладання музично-теоретичних дисциплін, що пов'язано із дослідженням сучасного стану професійної підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

Сучасні дослідники визначають, що серед численних навчальних дисциплін, які вивчають майбутні бакалаври музичного мистецтва, велике місце займають музично-теоретичні, адже саме вони складають загальну теорію музики та професійну культуру, необхідну для базової освіти

педагога-музиканта [176, 7]. С. Шип акцентує, що серед філософських, естетичних, психологічних, мовознавчих знань особливо важливими є музично-історичні та музично-теоретичні знання, які дають всебічне й цілісне уявлення про зміст і форму музичних творів, необхідну основу для ефективного здійснення складної, багатогранної музично-педагогічної діяльності [224, 10]. Музично-теоретичні дисципліни, зауважує М. Калашник, сприяють підвищенню загального музичного та культурного рівня студентів [71, 17].

Досконале, особливе, індивідуальне виконання та розуміння музичних творів не можливе при відсутності розвиненої музично-інтонаційної культури. Визначаючи роль музично-інтонаційної культури в процесі професійної підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва звернемось до специфіки професійної підготовки студентів музичних спеціальностей (шифр спеціальності: 025 «Музичне мистецтво»).

Професійна підготовка музиканта обумовлюється комплексним характером його професійної діяльності, що включає виконавську, викладацьку і культурно-просвітницьку види діяльності, які вказані в кваліфікаційній характеристиці випускника, наведеної в Галузевому стандарті вищої освіти України. Виконавська діяльність передбачає здійснення цілісного процесу, спрямованого на організацію роботи в ролі виконавця на обраному інструменті, артиста хору або вокального ансамблю, керівника хору або творчого колективу; підготовку та вдосконалення сольного, ансамблевого і оркестрового репертуару; репетиційну і публічну виконавську роботу в умовах концертного залу і студії звукозапису.

Викладацька діяльність передбачає соціально-педагогічне й навчально-методичне здійснення навчального процесу в установах освіти [103]. Культурно-просвітницька діяльність спрямована на створення єдиного інформаційного середовища, що забезпечує формування та розвиток естетичних потреб і смаків всіх соціальних й вікових груп населення, створення на цій основі зацікавленої аудиторії слухачів.

Таким чином, згідно з концепцією національного виховання студентської молоді [76], принцип комплексності виступає в якості основи професійної підготовки музиканта і виражається в комплексному характері діяльності випускника й комплексної кваліфікації фахівця.

У програмах професійної підготовки музикантів в системі вищої професійної освіти провідна роль належить загальнопрофесійним та спеціальним дисциплінам. В сучасних умовах професійної освіти велика частина загальнопрофесійних й спеціальних дисциплін викладається диференційовано, залежно від профілю підготовки студентів. Це виражається в проведенні особливої репертуарної політики в різних спеціалізаціях навчального закладу, відборі музичного матеріалу, виробленню спеціальних заліково-екзаменаційних вимог, використанні різноманітних форм поточного контролю та проміжної атестації, різних видів індивідуального й ансамблевого музикування.

Так, наприклад, навчальна діяльність студентів фортепіанної й вокальної спеціалізацій носить переважно індивідуальний, сольний характер. Для сольних форм музикування студенту потрібно виражене володіння виконавською інтерпретацією та чітке розуміння поняття «музичний твір». За визначенням Е. Назайкінського, музичний твір – це матеріально зафіксований, ідеальний художній об'єкт, створений композитором на базі можливостей і засобів, що існують в культурі, який має здатність зберігати свою інваріантну структуру, а разом з тим, завдяки виконавцям, слухачам і конкретним умовам, пристосовується до ситуації, історично розвивається [126]. На основі енциклопедичного визначення слова «інтерпретація» як «роз'яснення, тлумачення» інтерпретацією в більш широкому сенсі виступає зафіксована в суспільній свідомості індивідуально-особистісна реалізація художніх можливостей тексту в контексті культури епохи. А в «Лекціях з музичної інтерпретації» В. Москаленко ми знаходимо визначення музичної інтерпретації як організованої інтелектом творчої діяльності музичного

мислення, що спрямована на розкриття виразово-сміслових можливостей музичного твору [122].

Розуміння понять інтерпретації, музичного твору та специфіки діяльності виконавця в ЗВО можна виявити сутність виконавської інтерпретації як посередництва, що пов'язане з феноменом музичного твору [8]. Музиканту фортепіанної/вокальної спеціалізації потрібне розвинене музичне мислення, високий рівень розвитку піаністичного/голосового апарату, гарну музичну пам'ять, вільне орієнтування в жанрах музичного мистецтва, знання музичних стилів та епох, особиста манера озвучування, донесення до слухача музичного твору (інтерпретація), вміння коректно інтонувати музику, мати достатній інтонаційний досвід. Знання та оволодіння цими навичками та музичними закономірностями формує та виховує розвинену МК у студентів, професіоналізм яких має індивідуальний, сольний характер. Класична музика становить основу навчального репертуару цих студентів [21]. Вона відрізняється високою когнітивною складністю, інтровертною спрямованістю переживання, інтрамузичною стратегією сприйняття (осягнення музичних закономірностей у всій цілісності). Строгий академічний стиль поведінки музиканта на сцені характерний для виконання класичної музики.

Навчальна діяльність студентів струнної, народної, духової та естрадної спеціалізацій в рівних частках містить як сольне виконання, так і участь в колективних формах музикування. Ансамблеве й хорове виконавство становить також специфіку навчальної діяльності студентів диригентсько-хорового відділення ЗВО.

Для колективних форм музикування важливим є вміння та бажання пристосувати своє виконання до гри партнера, що набуває особливого значення у великому ансамблі або оркестрі: здатність вільно орієнтуватися в діатоніці й хроматиці, музичний слух, почуття цілого, художнє сприйняття, здатність збалансувати свою гру з грою інших партнерів, – все це буде істотно впливати на якість всього ансамблю. Крім того, в колективних

формах музикування велике значення набуває усвідомлення художньої відповідальності й соціальної значущості колективної діяльності, висока емоційна зануреність, здатність до самоаналізу, самовдосконаленню та професійна взаємодопомога. Все це згуртовує учасників творчої діяльності та розвиває їх музично-інтонаційну культуру.

Навчальний репертуар студентів народної, духової й естрадної спеціалізацій крім класичного напрямку включає жанри популярної музики: джаз, фольклор, естрада [227, 154 – 160]. Для популярної музики характерні доступність осягнення художнього образу, екстравертність переживання, екстрамузична стратегія сприйняття (осягнення музичних закономірностей з залученням позамузичних асоціацій). Вільний, безпосередній, експресивний стиль поведінки музиканта на сцені характерний для виконання популярної музики.

Тому, важливим фактором є виконавська інтерпретація, розвинене музичне мислення, високий рівень розвитку виконавських навичок, гарна музична пам'ять, вільне орієнтування в жанрах музичного мистецтва, знання музичних стилів та епох, вміння коректно інтонувати музику, мати достатній музично-інтонаційний досвід, а також мати розвинений гармонічний, тембровий, ладовий слух, що дуже важливо для колективних форм музикування. В табл. 1.2. представлені основні елементи музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва та їх взаємозв'язок з музично-теоретичними та фаховими дисциплінами професійної підготовки майбутніх бакалаврів, враховуючи їх спеціалізацію (фортепіано, академічний спів або вокал, струнні інструменти, народні інструменти, духові інструменти, музичне мистецтво естради або естрадні інструменти, хорове диригування).

**Взаємозв'язок елементів МІК в контексті професійних дисциплін**

<i>Спеціалізація</i>	<i>Важливі складові МІК в процесі професійної підготовки</i>	<i>Дисципліни загально-професійного циклу та фахові дисципліни</i>
<i>Фортепіано / Академічний спів</i>	Музичне мислення	Фах, МТД, Історія музики
	Розвинений піаністичний апарат	Фах, Конц.клас, МТД
	Розвинений голосовий апарат	Фах, Ансамбль, МТД, Фольклор
	Музична пам'ять	МТД, Фах, Історія музики, Методика
	Орієнтування в жанрах	МТД, Методика, Спеціальність
	Знання музичних стилів, епох	Історія музики, МТД
	Виконавська інтерпретація	Фах, Ансамбль
	Інтонування	МТД, Фах
	Інтонаційний досвід	Історія музики, МТД, Фольклор, Фах
<i>Струні інструменти / Народні інструменти / Духові інструменти /Музичне мистецтво естради /Хорове диригування</i>	Музичне мислення	Фах, МТД, Історія музики, Оркестр, Хор
	Розвинені виконавські навички	Фах, Конц.клас, МТД
	Вільне орієнтування в діатоніці й хроматиці	Фах, Ансамбль, МТД, Фольклор
	Музична пам'ять	МТД, Фах, Історія музики, Методика
	Орієнтування в жанрах	МТД, Методика, Фах
	Знання музичних стилів, епох	Історія музики, МТД
	Інтерпретація	Фах, Ансамбль
	Інтонування	Сольфеджіо, Фах
	Інтонаційний досвід	Історія музики, МТД, Фольклор, Фах, Оркестр, Хор
	Музичний слух (гармонічний, тембровий, ладовий)	МТД, Хор, Оркестр, Ансамбль, Фольклор
	Збалансованість гри/співу з партнером	Ансамбль, Хор, Оркестр, МТД
	Художнє сприйняття	Історія музики, Оркестр, Хор, МТД
	Почуття цілого	Оркестр, Хор, Ансамбль, Фах, МТД

Розглядаючи особливості професійної підготовки майбутніх музикантів, багато дослідників (Л. Арчажнікова, В. Медушевський, Е. Назайкінській та ін.) [11; 102; 125] відзначають не виправдану вузькотехнологічну спрямованість, виражену в пріоритеті аналітичних форм роботи, орієнтації на вивчення техніки музичної мови, недостатню увагу до розкриття образного контексту, відриву навчального процесу від реальної музичної практики й живого звукового середовища. Необхідною складовою частиною навчального плану підготовки майбутнього музиканта є цикл музично-теоретичних дисциплін (сольфеджіо, гармонія, поліфонія, теорія музики, аналіз музичних форм), який повинен дати майбутньому спеціалісту не тільки музичну грамотність (починаючи з правильного інтонування та запису нотного тексту), а й вміння глибокого розкриття змісту музичного твору та відтворення його у виконавській та педагогічній діяльності. Вчені та педагоги-практики визнають, що в чинній системі музичної освіти цикл теоретичних дисциплін поки що не націлений на формування комплексної системи, якою виступає музично-інтонаційна культура, яка орієнтована на синтез музично-технологічного, музично-інтонаційного й образно-змістовного аспектів вивчення музичного мистецтва, що, відповідно, потребує нових методів та педагогічних умов навчання. Педагогічні умови виступають значущими обставинами, що визначають досягнення високого рівня сформованості музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

Отже, сутність формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва ми розглядаємо, з одного боку, як організацію процесу формування музично-інтонаційної культури майбутніх музикантів, з іншого як основу реалізації *педагогічних умов* формування музично-інтонаційної культури бакалаврів музичного мистецтва у ЗВО.

У філософському словнику «умова» трактується як «відношення предмета до оточуючих його явищ, без яких він не може існувати» [128, 990].



Умови складають те середовище, в якому явища виникають, існують і розвиваються.

У педагогічному осмисленні умови являють собою комплекс взаємопов'язаних заходів навчального процесу, який сприяє максимальній реалізації дієвих суб'єктів навчання в освоєнні умінь, що показують сформовану якість особистості і забезпечують перехід студентів на високий рівень їх професійної діяльності.

Виходячи з цілей нашого дослідження ми визначаємо педагогічні умови формування МК студентів-музикантів як об'єктивні, тобто пов'язані з послідовністю дій, спрямовані на досягнення бажаного результату.

Ми припустили, що музично-інтонаційна культура майбутніх музикантів в процесі професійної підготовки може бути сформована, якщо:

- буде здійснюватися систематичний педагогічний вплив на процес професійної підготовки майбутніх бакалаврів з метою формування музично-інтонаційної культури студентів за допомогою створення музично-творчого освітнього середовища;

- сформується мотиваційна готовність студентів до підвищення рівня їх музично-інтонаційної культури шляхом активізації емоційно-вольової сфери та поглиблення естетичної спрямованості музично-освітнього процесу;

- поетапно будуть формуватися теоретичні та практично-творчі музичні компетентності майбутніх фахівців з урахуванням принципів: взаємодії пізнавальної, рефлексивно-оцінної та творчої активності студентів; варіативності форм музичної діяльності; суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників музично-освітнього процесу; використання активних форм і методів музичного навчання.

Виявлення зазначених вище педагогічних умов формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки базується на сучасних тенденціях розвитку освіти, а також провідних досягненнях в області педагогіки та психології.

Таким чином, *перша педагогічна умова* формулюється як здійснення *систематичного педагогічного впливу на процес професійної підготовки майбутніх бакалаврів з метою формування музично-інтонаційної культури студентів за допомогою створення музично-творчого освітнього середовища*. З'ясовуючи сутність цього феномена, стає на заваді розуміння основних понять, що входять до складу музично-творчого освітнього середовища: «творчість» та «освітнє середовище». У працях філософів, психологів і педагогів поняття «творча діяльність» трактується як діяльність, спрямована на створення нового, яке раніше не існувало. Однак, кожна наука, розглядаючи різні аспекти творчої діяльності, зазначає і ряд особливостей.

У сучасних філософських дослідженнях *творчість* визначається як «... діяльність людини, що перетворює природний і соціальний світ відповідно до цілей людини й людства на основі об'єктивних законів дійсності» [177].

У психології творча діяльність розглядається як психологічний процес творення нового і як сукупність властивостей особистості, що забезпечують її включеність в цей процес. При цьому виділяються деякі особливості. Визначальним у творчості є розвиток, виникнення нових структур, нового знання, нових способів діяльності [135, 343 – 350]. Творча діяльність людини робить її істотою, зверненою до майбутнього, творить її тим, хто видозмінює своє сьогодення (Л. Виготський) [40]. В кожній області творча діяльність має поряд із загальними свої специфічні риси (С. Рубінштейн) [164].

Людині властива тенденція до самоактуалізації особистості від самого початку, тому в освітньому процесі ЗВО важливо створити творче середовище, так як висока потреба в пізнанні і прагнення до творчості (креативність) – незмінні атрибути самоактуалізації особистості майбутнього музиканта. Необхідно також відзначити, що якісний показник педагогічної діяльності знаходиться в прямій залежності від рівня сформованості творчого потенціалу майбутніх бакалаврів.

Педагогічні особливості творчої діяльності полягають не стільки в передачі деякого змісту знань і формуванні відповідних умінь і навичок, скільки в розвитку творчої індивідуальності особистості, в спільному особистісному зростанні вчителя (викладача) і тих, хто навчається [220, 52]. Стосовно до процесу навчання творча діяльність визначається як форма діяльності людини, спрямована на творення якісно нових для неї цінностей, що мають суспільне значення, тобто важливих для формування особистості як соціального суб'єкта [181, 420]; пізнання і перетворення дійсності [174, 58]; застосування знань у нових умовах, відшукування нових способів вирішення [191, 151]; формування прийомів для розв'язання педагогічних проблем [220].

Головне завдання навчання й виховання полягає в тому, щоб не знищити потребу студента в творчості, в бажанні вільно оперувати образами предметів, явищ, бо мистецтво – це завжди творчість. Навчання, що обмежується менторськими настановами, репродуктивним методом, загальмовує, а інколи й зовсім знищує реалізацію творчих потенцій юного музиканта. В результаті може зникнути зацікавленість до виконавства, до музики взагалі, зниження результативності в роботі. На відміну від цього, ведення учнів на активному творчому рівні не тільки розвиває творчий потенціал особистості, а й забезпечує більш глибоке засвоєння знань та навичок, так як вони постійно беруть участь в індивідуальній діяльності студентів-музикантів, проходять систематичну внутрішню переробку в процесі пошуку нового: музичних явищ, імпровізації на задані цільові установки, створення музики.

Стосовно розроблення проблеми освітнього середовища як одного з факторів розвитку особистості, воно визначається дослідниками в різних аспектах: середовище як оточення, яке сприймає людина, на яке він реагує і з яким вступає в контакт [127], як ресурс спільної діяльності викладача й студента, що включає певні зв'язки та відносини між ними [173], як система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для

саморозвитку, що містяться в її оточенні [235]. Під активізуючим творчим середовищем навчальної діяльності студентів ми розуміємо простір рівноправного партнерства студента й викладача, наповнений спільною творчою діяльністю, побудований на основі суб'єкт-суб'єктних відносин.

В умовах активізуючого середовища музичної творчості студентів в рамках проходження музично-теоретичних дисциплін проявляється один з основних критеріїв творчої діяльності, а саме критерій новизни процесу (новий метод, прийом, спосіб дії, що виник завдяки ірраціональному початку або інтуїції) [5].

Аналіз педагогічної літератури показує, що в поняття «середовище» вкладається різне змістовне наповнення. Вперше його вжив відомий педагог П. Лесгафт, який встановив зв'язок певного типу особистісного розвитку з відповідним типом педагогічного середовища [152]. Важливість значення середовища у вихованні людини підкреслювали Н. Пирогов, Л. Толстой, К. Ушинський та ін. [83, 92; 104].

Наприкінці ХХ століття теорія середовища отримала свій подальший розвиток. При посиленні уваги до педагогічного аспекту даного поняття провідної в його трактуванні стала категорія «взаємодія». Стали виділятися різні види педагогічного середовища: природне, предметно-просторове, естетичне, творче, освітнє, соціально-педагогічне, соціокультурне тощо.

У сучасній педагогіці середовище розглядається як:

- умови, в яких протікає життя людини, його оточення, сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов, обстановки [230, 1255];
- оточуючий людину соціальний простір, зона безпосередньої активності індивіда, його найближчого розвитку і дії;
- феномени соціального та особистого життя людини (досвід минулого життя, досвід спілкування, вплив засобів масової інформації тощо) [81].

Отже, в педагогічному аспекті середовище розуміється як оточення людини, умови, при яких вона взаємодіє з цим оточенням. Дані умови мають

певний вплив на розвиток особистості і можуть активізувати або гальмувати цей процес.

Поняття «середовище» є родовим по відношенню до поняття «освітнє середовище», яке набуло широкого поширення в сучасній педагогічній науці. Єдиної думки з питання трактування цього поняття серед вчених поки не склалося.

Проблеми освітнього середовища підіймали такі науковці, як Дж. Гібсон [42], Н. Крилова [81], С. Роціна [161], В. Рубцов [162], В. Слободчиков [172], В. Ясвін [236] та інші.

З опорою на положення філософії й соціології Н. Крилова розуміє освітнє середовище як частину соціокультурного простору, де взаємодіють різні освітні процеси та їх складові, де здобувач знань включається в культурні зв'язки з суспільством, набуває досвід самостійної культурної діяльності [81]. З точки зору В. Ясвіна дане поняття розглядається як сукупність умов, впливів і можливостей, які створюють сонову для розкриття інтересів і здібностей учнів і забезпечують активну їх позицію в освітньому процесі, їх особистісний розвиток і саморозвиток [236]. С. Роціна розглядає основні сутнісні характеристики освітнього середовища, до яких відносить: змістову насиченість, варіативність можливостей та інтенсивність взаємодії [161, 35]. Варіативність освітнього середовища означає можливість змін в її складі, пошук і визначення оптимальних поєднань різних умов для забезпечення повноцінного розвитку особистості учнів і реалізації їх здібностей і можливостей. В якості основних характеристик освітнього середовища як педагогічного феномена також виступають: цілеспрямованість, спеціальна організація специфічної педагогічної діяльності, взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу, інтегративність. У своїй роботі Н. Гонтаровська підкреслює, що стратегічним напрямком розвитку освітньої галузі на сучасному етапі стає створення необхідних умов для виховання і навчання творчої самодостатньої особистості. Дослідниця обґрунтовує проектування розвиваючого освітнього середовища як головної

умови розвитку обдарованої дитини на основі пріоритетності визнання його права на вільний розвиток і повноцінну реалізацію своїх здібностей та інтересів [44]. К. Приходченко, досліджуючі теоретичні та практичні аспекти творчого освітнього середовища, зазначає, що воно допомагає відійти від репродуктивного засвоєння знань до активної творчої діяльності [152, 68]. Творче освітнє середовище сприяє самоосвіті і самовдосконаленню студентів, розвитку їх здібностей та обдарувань, креативного мислення, формування особистості з гнучким розумом [152, 69].

На основі вищезазначеного, музично-творче освітнє середовище – це система впливів і умов формування особистості майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, а також розвиток творчої індивідуальності майбутніх бакалаврів музичного мистецтва на основі нових знань, нових способів діяльності, творення нових цінностей (потреби у глибокому емоційно-чуттєвому сприйнятті інтонаційної природи музичного мистецтва й образного змісту шедеврів світової музичної культури, розширення кола володіння базовими елементами музичної інтонації (інтервали), поява інтересу до професійно-педагогічної діяльності, самосвідомості). Іншими словами, збагачення педагогічного досвіду та креативних здібностей майбутнього педагога-музиканта, побудованих на емоційно-чуттєвому сприйнятті інтонаційної природи музичного мистецтва, є резервом для підвищення його мотивації та поглиблення естетичної спрямованості музично-освітнього процесу, що обумовлює висування другої педагогічної умови формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки.

*Друга педагогічна умова – формування мотиваційної готовності студентів до підвищення рівня їх музично-інтонаційної культури шляхом активізації емоційно-вольової сфери та поглиблення естетичної спрямованості музично-освітнього процесу –* включає актуалізацію та узагальнення життєвого та музично-інтонаційного досвіду майбутніх бакалаврів, який є необхідним для досягнення художнього світу музичного

твору; пошук найбільш доцільної форми донесення до майбутніх музикантів музично-інтонаційної й художньо-дидактичної інформації; творче осмислення та реалізацію драматургії заняття; рефлексування внутрішніх психологічних процесів, дій і поведінки педагога. В розвитку особистості, як суб'єкта діяльності, мотивація виступає як провідний регулятор активності особистості. При цьому важливим є не тільки рівень здібностей студента, а й його суб'єктивна оцінка своїх можливостей і впевненість в продуктивності власної діяльності. Наприклад, С. Занюк [61] характеризує мотивацію як об'єднання спонукаючих чинників, що сприяють активності особистості; до даних факторів він відносить: мотиви, стимули, потреби, які дозволяють визначити поведінку людини. Поняття «мотивація» видається більш широким, ніж поняття «мотив». У той же час мотиви і мотивація внутрішньо обумовлені, хоча і залежать від зовнішніх стимулів. Мотивація спонукає, ініціює дії та діяльність, визначає вибір мети, спрямовує дії на мету, регулює та контролює виконання дії і реалізацію наміру, визначає зупинку, перерву у виконанні дій або їх переривання і перемикання. У нашому дослідженні використовується розуміння мотивації як сукупності мотивів, що зсередини детермінують діяльність і поведінку людини, та як процес, що направляє і підтримує діяльність, надає їй стійкість та ефективність. Мотив означає усвідомлене внутрішнє спонукання до активності. Мотиви представляють основу позитивного ставлення до діяльності, так як надають їй особистісний сенс. Всі мотиви в їх сукупності є складовим мотиваційної готовності людини до тієї чи іншої діяльності. Ступінь сформованості і стійкості цих мотивів служить показником рівня мотиваційної готовності особистості музиканта до професійної діяльності.

Зазвичай в практиці навчання підготовка музиканта в найбільшій мірі мотивована лише метою виховання виконавця, а можливість творчої діяльності на педагогічній ниві при цьому враховується недостатньо. Але реальна життєва ситуація складається так, що лише незначна частина обдарованих студентів-музикантів присвячує себе концертному виконавству,

– в основному випускники стають викладачами. При цьому навіть високий виконавський рівень, володіння технікою гри на музичному інструменті не завжди допомагають вирішенню проблем психологічного і методичного характеру, часто не дозволяють зрозуміти та коректно передати й відтворити музично-інтонаційну концепцію твору, що виникає досить часто у початківців педагогів. Необхідна цільова орієнтація на музично-інтонаційну діяльність, виявлення і розвиток відповідних до неї здібностей, що може допомогти в підготовці майбутніх педагогів-музикантів, що володіють музичними та педагогічними задатками.

Ставлення до професійної діяльності та мотиваційна готовність студентів до підвищення рівня їх музично-інтонаційної культури мають яскраво виражену емоційну основу. У юнацькому віці відбувається формування провідних емоцій особистості, виражених в закріпленні ієрархізації власної цінності тих чи інших переживань. Б. Додонов вважає, що, виконуючи аксіологічну функцію, провідні емоції цього віку беруть участь у формуванні, закріпленні і дієвої реалізації морально-естетичного спрямування людини [53]. Відповідно до думки автора, провідні емоції пронизують й інші спонукання юності, впливаючи на сприйняття людиною навколишньої дійсності, його мрії та плани на вибір професійної діяльності, друзів, на уявлення про щастя. У дослідженні О. Волкової [36], присвяченому соціологічним аспектам проблеми становлення особистості молодого музиканта, проведено аналіз мотивів професійного вибору учнів, що вплинули на прийняття рішення про отримання спеціальної музичної освіти.

Сучасна педагогічна наука, що заснована на фундаментальних знаннях та сучасних технологіях, безпосередньо впливає на зміст, рівень і якість освіти, тому *третьою педагогічною умовою* формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки формуємо як *поетапне формування теоретичних та практично-творчих музичних компетентностей майбутніх фахівців з урахуванням принципів: взаємодії пізнавальної, рефлексивно-оцінної та*



*творчої активності студентів; варіативності форм музичної діяльності; суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників музично-освітнього процесу; використання активних форм і методів музичного навчання.* Це засновано на тому, що специфіку педагогічних процесів в професійній освіті складає особливість студентів як суб'єктів навчання і полягає в тому, що період їх перебування в ЗВО супроводжується оволодінням технологією усвідомленої дії: «для чого?» (мета), «що?» (зміст), «як?» (метод). Процес взаємодії суб'єкта освіти з навколишнім світом та з іншими суб'єктами відбувається постійно, результатом його є змінення свідомості. При цьому розвиток особистості та прояв потреби в діяльності пов'язаний з досягненням особистістю почуття задоволення від процесу й результатів діяльності, наявністю прагнення до подолання труднощів і успішністю вирішення складних завдань, з бажанням проявити свої можливості в процесі діяльності.

Категорія суб'єктності, на думку С. Рубінштейна, займає в науці центральне місце і розуміється як стрижневе інтегративне утворення особистості, що об'єднує в собі активність, ініціативність, самостійність, рефлексивність, креативність [164]. Іншими словами, розвиток суб'єктності особистості є головним показником індивідуальності, автономності, відповідальності.

Суб'єктність пов'язана зі здатністю особистості до саморозвитку, тому сутність суб'єктності майбутнього музиканта розкривається в професійній поведінці, у відношенні професіонала до самого себе як суб'єкта педагогічної діяльності. Стати суб'єктом педагогічної діяльності – значить освоїти цю діяльність, оволодіти нею, бути здатним до її здійснення і творчого перетворення. Суб'єктність педагога-музиканта дозволяє, залишаючись самим собою, виходити за рамки діяльності, створюючи умови для особистісного зростання.

Включення суб'єкта в діяльність супроводжується співвіднесенням індивідуальних здібностей людини з тими вимогами, які пред'являються змістом і умовами самої діяльності з точки зору успішного її виконання. В

процесі освоєння педагогічної діяльності майбутній бакалавр стикається з новими завданнями, професійними ситуаціями, нестандартними умовами, які визначають появу низки суперечностей, які виступають в якості рушійних сил розвитку особистості майбутнього музиканта.

Істотним показником майбутніх бакалаврів як суб'єктів навчальної діяльності в освітньому процесі ЗВО служить їх вміння виконувати всі види і форми цієї діяльності (слухати і записувати лекції, визначати на слух різноманітні елементи музичної мови та аналізувати твори в цілому, конспектувати літературу, виступати перед аудиторією, вести суперечку, давати аналітичну оцінку музичним явищам і ситуаціям, тощо). Тому важливим завданням педагога є формування студента як суб'єкта навчальної діяльності, що передбачає необхідність навчити його вмінню планувати, організовувати свою діяльність, вмінню повноцінно вчитися, спілкуватися.

Пізнавальна діяльність – це діяльність суб'єкта по оволодінню узагальненими способами навчальних дій і саморозвитку в процесі вирішення навчальних завдань, спеціально поставлених викладачем [61, 192]. Пізнавальна діяльність, заснована на зовнішньому контролі й оцінці, поступово переходить в самоконтроль і самооцінку. До основних видів пізнавальної діяльності, реалізованих у ЗВО дослідники (наприклад, І. Зимня) відносять: репродуктивний (відтворюючий) і продуктивний (творчий), які в живому навчальному процесі органічно пов'язані між собою [60].

Під суб'єкт-суб'єктною взаємодією учасників музично-освітнього процесу, використанням активних форм і методів музичного навчання майбутніх бакалаврів музичного мистецтва ми розуміємо простір рівноправного партнерства студента і викладача, наповненого спільною активною діяльністю, побудованого на основі суб'єкт-суб'єктних відносин.

Рефлексивно-оцінна діяльність також стає важливою передумовою формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Рефлексія, як вміння свідомо контролювати, не тільки результати

своєї діяльності, а й рівень власного професійного розвитку, особистісних досягнень, педагогічної взаємодії, визначає продуктивність професійно-педагогічної діяльності, сприяє професійному та особистісному становленню, визначає рівень сформованості музично-інтонаційної культури фахівця. Рефлексивна діяльність педагога-музиканта – це його вміння аналізувати і адекватно оцінювати свою педагогічну та виконавську діяльність, розвивати самопізнання, що виявляється в самооцінці і саморегуляції, прагненні до особистісного зростання, самовираження. Рефлексія в музично-педагогічній діяльності це процес оцінки наявних освітніх ситуацій з установками, поглядами педагога. Розрізняють рефлексію в області самосвідомості і професійну рефлексію, але важливо враховувати, що друга завжди спирається на першу.

У зв'язку з вищесказаним організація рефлексивної діяльності майбутніх бакалаврів в освітньому процесі ЗВО є найважливішою умовою розвитку майбутнього педагога-музиканта як суб'єкта власної професійної діяльності, розвитку готовності до цієї діяльності, провідним фактором саморозвитку особистості.

Практична реалізація педагогічних умов розкривається в другому розділі дослідження.

### **Висновки до першого розділу**

Формування музично-інтонаційної культури як складової професійної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва набуває особливого значення в контексті розвитку ціннісних орієнтацій молоді у сфері світового музичного мистецтва. Аналіз концептуальних ідей дослідників попередніх епох та сучасності (Б. Асаф'єв, В. Медушевський, М. Михайлов, В. Москаленко, О. Ногіна, А. Торопова, Н. Рагімханова, О. Спілюті та ін.) стосовно проблеми формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва дозволяють прийти

до наступних висновків, що лежать в основі авторської концепції формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва:

1. Сутнісні характеристики проблеми формування музично-інтонаційної культури виступають на сучасному етапі розвитку соціуму як вагомий елемент освітньої системи, де мистецька освіта виступає однією з галузей гуманітарного знання, яка повинна виховувати й формувати світогляд особистості і, звичайно, професіонала, фахівця. В останні роки суттєво зростають вимоги до рівня підготовки фахівців, компетентність яких має сьогодні відповідати світовим стандартам. Система професійної освіти фахівців у галузі музичної культури потребує удосконалення. Формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва не зводиться тільки до розвитку чистого інтонування голосом та на інструменті, а включає складну систему практично-інтелектуальних та естетичних структурних елементів (музичне мислення, інтонаційний слух, музичну пам'ять, музично-інтонаційний досвід, вільне орієнтування в діатоніці й хроматиці, інтонування в ладі/поза ладу, знання музичних стилів, епох, музична грамотність; культурні установки, творче уявлення, емоційно-художнє сприйняття, почуття цілого, художній смак). Численні категорії, які характеризують поняттєво-термінологічний апарат дослідження (музично-інтонаційна модель, музично-інтонаційний розвиток, музично-інтонаційні узагальнення та ін.) віддзеркалюють широту та багатоаспектність явища музично-інтонаційної культури, указуючи на відсутність єдиного вірного, універсального засобу навчання, що дозволяє формувати музично-інтонаційну культуру майбутніх музикантів. Формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів передбачає багатобічне розвинення особистості музиканта, становлення фахівця на основі розвитку музичного мислення засобами інтегративної музично-інтонаційної діяльності. Ваговою в контексті досліджуваної проблеми є сфера індивідуальних якостей особистості,

емпатійність, емоційне реагування на музику, що лунає та виконується. Ці індивідуальні якості в тандемі з професійними вміннями та навичками сприятимуть музично-інтонаційному сприйняттю музичного мистецтва, сформованості системи теоретичних та практичних знань для музично-інтонаційної діяльності, активності в досягненні видів музично-інтонаційної діяльності, емоційної чуйності, а також безмежної любові до музики, глибокому відчуттю прекрасного, вмінню цінувати красу мистецтва.

2. Поняття музично-інтонаційної культури, як якісної характеристики духовності та професіоналізму фахівця, перетинається в своєму змісті з такими категоріями, як культура, професійна культура, музична культура, інтонація, музична інтонація, інтонаційна культура, які знаходяться в тісній взаємозалежності й взаємозв'язку. Характеристика комплексного різноманіття музично-інтонаційної культури визначає сутність і зміст феномена, заснованих на системній, багаторівневій єдності його складових елементів. Беручи до уваги різноманітні теоретико-методологічні аспекти досліджуваної проблеми, музично-інтонаційна культура виступає складовою професійної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, особистісним утворенням, що включає естетично-інтелектуальне сприйняття, відношення, рефлексію інтонаційної практики, як особливого способу діяльності, інтонаційних проявів особистості. В процесі розглядання музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів, як динамічної, соціально обумовленої, індивідуально-особистісної системи, яка проявляється в специфічних засобах рішення задач в процесі фахової підготовки, на основі загальнопедагогічного аналізу професійних якостей майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, були виділені наступні компоненти музично-інтонаційної культури майбутнього музиканта: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний.

3. Актуалізація можливостей вищої професійної музичної освіти як відкритої системи, що розвивається, впливає на прояв суб'єктивної позиції педагога при рішенні важливих музично-педагогічних завдань і сприяє

розвитку музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Для цього необхідно створення умов, які виступають значущими обставинами й визначають досягнення високого рівня сформованості музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Такими пріоритетними педагогічними умовами є: здійснення систематичного педагогічного впливу на процес професійної підготовки майбутніх бакалаврів з метою формування музично-інтонаційної культури студентів за допомогою створення музично-творчого освітнього середовища; формування мотиваційної готовності студентів до підвищення рівня їх музично-інтонаційної культури шляхом активізації емоційно-вольової сфери та поглиблення естетичної спрямованості музично-освітнього процесу; поетапне формування теоретичних та практично-творчих музичних компетентностей майбутніх фахівців з урахуванням таких принципів: взаємодії пізнавальної, рефлексивно-оцінної та творчої активності студентів; варіативності форм музичної діяльності; суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників музично-освітнього процесу; використання активних форм і методів музичного навчання.

Основні результати, що ввійшли до розділу, було опубліковано автором у наукових статтях і матеріалах конференцій [109, 110, 112, 114, 117].

## РОЗДІЛ 2

### ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА ЩОДО ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ІНТОНАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У розділі окреслено реальний стан сформованості музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва; визначено критерії, показники та рівні сформованості музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів; подано впровадження педагогічних умов формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва; проаналізовано результати дослідно-експериментальної роботи.

#### **2.1. Діагностика реального стану сформованості музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в ЗВО**

Діагностика (з грец. *diagnostikos* – здатний розпізнавати) – це дослідницький процес, який спрямований на «прояснення» умов й обставин, у яких буде проходити педагогічна діяльність. Сучасна теорія в розвитку усіх педагогічних процесів виявляє одні й ті самі етапи, що показують послідовності розвитку процесу. Головними виступають: *підготовчий* (констатуючий експеримент першого порядку), *основний* (формуючий експеримент), *завершальний* (констатуючий експеримент другого порядку) етапи. На підготовчому етапі створюються належні умови для перебігу процесу в заданому напрямку, а також вирішуються наступні важливі задачі: визначення мети, прогнозування й діагностика умов [143].

В процесі діагностики збирається необхідна інформація про наявні можливості майбутніх бакалаврів, рівні їх реальної підготовки, умови перебігу процесу та інші обставини. Діагностування містить оцінювання,

накопичення статистичних даних та їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку подій. Констатуючий експеримент першого порядку, у якому залучені основна і контрольна групи, спрямований на з'ясування показників та якостей досліджуваного явища.

Формуючий експеримент являє комплекс формуючих впливів на предмет дослідження, до якого входять навчальні процедури, ігрові форми роботи, практична діяльність тощо.

Завершальний етап констатуючого експерименту другого порядку проводиться з основною та контрольною групою та становить «контрольне» дослідження. Його мета – фіксація показників із досліджуваного об'єкта після закінчення процесу формуючих впливів. На цьому етапі показники контрольної вибірки служать зразком для з'ясування формуючого ефекту, отриманого при роботі з основною групою [35, 25 – 26].

Дослідження в педагогіці – це процес і результат наукової діяльності, яка спрямована на отримання суспільно значущих нових знань про закономірності, структуру, механізм навчання й виховання, методіку організації навчально-виховної роботи та її змісту, принципів, методів й форм [103, 9]. Сутність нашої дослідно-експериментальної роботи полягає в поетапному дослідженні й формуванні музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в активізації та розвитку її структурних компонентів (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний); у створенні засад для оволодіння знаннями інтонаційної природи музики; творчому пізнанні та інтерпретації виконуваної музики; активному використанні набутих знань у професійній діяльності.

Перший етап формування музично-інтонаційної культури є свого роду «входженням» у професію й передбачає проведення підготовчої роботи, спрямованої на формування й перетворення мотиваційної структури особистості бакалаврів музичного мистецтва.

На другому етапі здійснюється засвоєння ключових знань в області музичної інтонації, закладання теоретичної основи музично-інтонаційної



культури, навчання методам застосування отриманих знань та вмінь в роботі майбутнього музиканта.

На третьому етапі в умовах практичних занять здійснюється умовне відтворення реалій музично-інтонаційної діяльності, яка носить переважно творчий та інтелектуально насичений характер, оскільки весь комплекс знань, умінь та навичок переноситься в умови активного сольфеджування, виконання та музично-інтонаційного аналізу музики, де майбутні бакалаври самостійно застосовують, відбирають і знаходять ті елементи музично-інтонаційної культури, які найбільш прийнятні в конкретній ситуації, вміло оперують ними.

Процес формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва організується на основі наступних принципів: комплексності, безперервності, спадкоємності, інтегративності, індивідуалізації, контекстності, варіативності.

Принцип комплексності обумовлений багатоскладовим характером загальнопрофесійної й спеціальної підготовки бакалаврів музичного мистецтва, до якої входять предмети музично-теоретичного й музично-історичного профілю, загальногуманітарні й спеціальні дисципліни.

Принцип безперервності й спадкоємності забезпечує поступове оволодіння новими знаннями, вміннями, особистісно-професійними якостями; дозволяє зберегти результати попередніх етапів підготовки й забезпечити можливість пересування в подальшому професійному становленні.

Принцип інтегративності реалізується у взаємозв'язках музично-теоретичних й музично-історичних курсів, в актуалізації знань, отриманих в ході їх вивчення.

Принцип індивідуалізації передбачає врахування індивідуальних особливостей кожного студента, а також груп студентів, які були об'єднані для спільної діяльності за ознаками віку, рівня підготовки та ін.; визначає

відбір змісту музично-педагогічного матеріалу й організацію різноманітних форм навчальної діяльності.

Принцип контекстності є основним принципом освоєння музично-теоретичних дисциплін, які найбільш продуктивно дозволяють сформувати музично-інтонаційну культуру. Музично-теоретичні дисципліни взагалі орієнтовані на покращення музичної грамотності, педагогічну практику й спрямовані на застосування отриманих знань і сформованих умінь в умовах професійно-педагогічної діяльності. Кінцева мета підготовки педагога-музиканта пов'язана з його функціонуванням в конкретних умовах професійної діяльності.

Принцип варіативності в професійному навчанні передбачає розробку курсів за вибором, що забезпечують можливість вибору індивідуальної освітньої траєкторії в залежності від професійних потреб особистості та соціальних запитів суспільства.

Зазначені принципи формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів виступають як процес та як основа реалізації *педагогічних умов* формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в ЗВО.

Виявлення наявного стану сформованості музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва залежало від цілісності практично-інтелектуальних, естетичних, музично-педагогічних і мистецько-професійних знань; музично-інтонаційного досвіду студентів; наявності стійкого інтересу до пізнавальної діяльності в галузі музичного мистецтва; наявності інтонаційно-виконавського досвіду; обізнаності й досвідченості у теорії й технологіях музичного навчання.

Логіка експерименту полягала в тому, щоб за допомогою вибору певної групи й переміщення її в експериментальну ситуацію простежити напрямок, величину та стійкість зміни характеристик, які важливі для нашої роботи.

Основні завдання з організації та контролю за ходом експерименту були пов'язані з механізмом перевірки гіпотези дослідження. Дослідження

проводилося в період з 2015 по 2018 рр. в три етапи. На першому етапі (2015 – 2016 рр.) вивчалася проблема дослідження в контексті практичної роботи музично-виконавських відділень ЗВО, розроблявся концептуальний задум дослідження, включаючи постановку цілей, завдань, робочої гіпотези. Глобальною метою підготовчого етапу дослідження стало вивчення досліджуваного феномена як психолого-педагогічної проблеми, а також встановлення реального стану сформованості музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Відповідно меті було розв'язано такі завдання:

- вивчено процес формування музично-інтонаційної культури як психолого-педагогічної проблеми;
- розкрита сутність і структура поняття «музично-інтонаційна культура майбутніх бакалаврів музичного мистецтва»;
- з'ясована роль музично-інтонаційної культури в процесі професійної підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва;
- діагностовано реальний стан сформованості музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в ЗВО.

Підготовчий етап експерименту передбачав аналіз наявного стану сформованості музично-інтонаційної культури на початку експериментального дослідження. У ході цього етапу експерименту застосовано методи опитування (бесіда, інтерв'ю, анкетування), тестування, спостереження, вивчення продуктів навчальної, творчої діяльності студентів ЗВО, а також аналіз навчальної та звітної документації, що дозволило зібрати потрібну інформацію, на основі якої зроблено висновки про загальний стан сформованості музично-інтонаційної культури досліджуваного контингенту.

На констатуючому етапі експерименту було створено три групи випробовуваних в залежності від специфіки професійної підготовки педагогів-музикантів різних спеціальностей – усього 254 респонденти.

Перша група (N = 84) була представлена студентами фортепіанної та вокальної спеціалізацій ЗВО (далі Ф, В), чия навчальна діяльність носила

переважно індивідуальний, сольний характер. Класична музика зазвичай становила основу навчального репертуару цих студентів.

До другої групи (N = 84) входили студенти народної, струнної, естрадної й духової спеціалізацій ЗВО (далі С, Н, Е, Д). Навчальна діяльність цих студентів в рівних частках містила як сольне виконання, так і участь в колективних формах музикування (ансамбль, оркестр).

Третя група (N = 86) представляла студентів диригентсько-хорової спеціалізації ЗВО (далі Х). Ансамблеве й хорове виконавство складало специфіку навчальної діяльності студентів цієї спеціалізації. Навчальний репертуар студентів другої і третьої груп крім класичного напрямку включав жанри популярної музики: джаз, естрада, обробки народних пісень тощо.

У процесі підготовчого етапу експерименту (2015 р.) було здійснено обробку результатів, отриманих під час експериментального дослідження, шляхом діагностичних методик виявлено рівні сформованості музично-інтонаційної культури бакалаврів музичного мистецтва (2016 р.). Кожен з рівнів в основному відповідав певній стадії процесу формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. В ході дослідження, зважаючи на індивідуально-особистісний характер об'єкта, використовувалася комплексна методика діагностики, що включала: *спостереження, анкетування, тестування, опитування, творчі музично-теоретичні завдання.*

На другому етапі (2016 – 2017 рр.) визначався оптимальний зміст експериментальної роботи, її структура й організаційні форми; моделювалися й уточнювалися педагогічні умови формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки; проводився формуючий експеримент, де розроблялися й апробовувалися принципи, які реалізують педагогічні умови формування музично-інтонаційної культури в процесі професійної підготовки студентів-музикантів в процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін. На етапі формуючого експерименту для отримання достовірних

результатів були створені три експериментальні (ЕГ-1 при N = 40, ЕГ-2 при N = 44, ЕГ-3 при N = 46) й три контрольні групи (КГ-1 при N = 44, КГ-2 при N = 40, КГ-3 при N = 40).

Третій етап (2017 – 2018 рр.) передбачав розробку та корекцію процесу формування МК майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в процесі вивчення МТД, проводився аналіз, узагальнення і систематизація накопичених матеріалів, інтерпретація отриманих результатів та їх оформлення. На цьому етапі була підтверджена гіпотеза дослідження, яка полягала в припущенні, що процес формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки стане ефективнішим *за таких умов*:

- здійснення систематичного педагогічного впливу на процес професійної підготовки майбутніх бакалаврів з метою формування музично-інтонаційної культури студентів за допомогою створення музично-творчого освітнього середовища;

- формування мотиваційної готовності студентів до підвищення рівня їх музично-інтонаційної культури шляхом активізації емоційної сфери та поглиблення естетичної спрямованості музично-освітнього процесу;

- поетапного формування теоретичних та практично-творчих музичних компетентностей майбутніх фахівців з урахуванням принципів: взаємодії пізнавальної, рефлексивно-оцінної та творчої активності студентів; варіативності форм музичної діяльності; суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників музично-освітнього процесу; використання активних форм і методів музичного навчання.

Було визначено критерії, показники та рівні сформованості МК бакалаврів музичного мистецтва; обґрунтовано та впроваджено педагогічні умови формування музично-інтонаційної культури у процесі викладання музично-теоретичних дисциплін майбутнім музикантам; проаналізовано результати дослідно-експериментальної роботи.

В основу розробленої системи *критеріїв, показників та методів діагностики* досліджуваної проблеми полягли структурні компоненти МІК.

На основі теоретичного аналізу сутності МІК, як складної комплексно-інтегративної якості особистості було визначено критерії сформованості відповідно до компонентної структури та специфіки досліджуваного феномену, що є показником професійної компетентності майбутнього музиканта і метою самовдосконалення. Розроблені в ході дослідження *критерії* стали об'єктивною основою сформованості компонентів МІК майбутніх бакалаврів музичного мистецтва та були розроблені спеціально для проведення експериментальної роботи:

- ціннісна мотивація на взаємодію з елементами МІК;
- готовність студентів-музикантів до інтонаційного сприйняття музичного мистецтва;
- сформованість системи теоретичних і практичних знань для музично-інтонаційної діяльності;
- наявність інтегративного музично-інтонаційного досвіду майбутніх бакалаврів музичного мистецтва;
- опанування видами музично-інтонаційної діяльності;
- ступінь активності в різноманітних формах музично-інтонаційної діяльності.
- емоційна чуйність до явищ музично-інтонаційної культури;
- уміння керувати власним психічним станом у процесі професійної діяльності.

Показниками сформованості музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва за критерієм *ціннісна мотивація на взаємодію з елементами МІК* є: зацікавлене ставлення та спрямованість на опанування музично-інтонаційною культурою; прагнення до розкриття цінності МІК при реалізації музично-педагогічних і культурно-просвітницьких проектів; виявлення інтересу та потреби в процесі музично-інтонаційної діяльності; бажання до емоційного відгуку на інтонаційні

прояви в музичних творах (у вузькому сенсі) та музичному мистецтві (в широкому сенсі). Критерій *готовності до інтонаційного сприйняття музичного мистецтва* є другим в структурі МК, показниками якого є установки на використання наявного музично-інтонаційного досвіду в різноманітних ситуаціях професійно-педагогічної діяльності; наполегливість, завзятість, сумлінність в освоєнні музично-теоретичних дисциплін; бажання до професійного саморозвитку; уподобання та спрямованість на оволодіння МК в процесі професійної підготовки.

Показниками сформованості музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва за критерієм *сформованості системи теоретичних та практичних знань для музично-інтонаційної діяльності* виступають: компетентність майбутніх музикантів в області музичної інтонації; розвиненість музичного мислення, слуху й пам'яті; базові знання про сутність, зміст, способи та методи музично-інтонаційної діяльності в освітньому процесі ЗВО; знання про принципи самостійної роботи над музичним твором, володіння музичною термінологією, інтонаційним тезаурусом, аналізом музичних творів з точки зору інтонаційної природи музики. Критерій *наявності інтегративного музично-інтонаційного досвіду майбутніх бакалаврів музичного мистецтва* має показники: знання музичних стилів; орієнтування в музичних епохах; вміння до розширення кругозору в музично-інтонаційній сфері; вміння спостерігати, аналізувати та узагальнювати.

Показниками сформованості музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва за критерієм *володіння видами музично-інтонаційної діяльності* є: здатність до використання широкого діапазону інтонацій в професійній діяльності; наявний рівень володіння динамічними прийомами, фразуванням, розуміння інтонаційних змін в музичному тексті та застосування в живому виконанні; наявний рівень розвиненості інтонаційного слуху; володіння професійним інтонуванням. Критерій *ступінь активності в різноманітних формах музично-інтонаційної*

*діяльності* має показники: здатність демонструвати інтонаційні закономірності музики у творчій взаємодії з аудиторією; прояв рівня креативності; здатність знаходити, використовувати, відтворювати музичні інтонації різних жанрів, стилів, композиторських шкіл, оцінювати їх значущість та художнє значення; наявність діяльнійшої (невербальної) експресії.

Показниками сформованості музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва за критерієм *емоційної чуйності до явищ МК* є: емпатична здібність до сприйняття образів музичного мистецтва; здатність знаходити вірну інтерпретацію навчального музичного матеріалу; сформованість прагнення до збагачення художньо-змістовної складової виконуваної музики; емпатія до явищ музичного мистецтва (вміння відчувати зміст музичного твору, співчувати людям та героям музичних творів). Критерій *вміння керувати своїм психічним станом* має показники: здатність оцінити власне розуміння змісту музичного твору; вміння схарактеризувати якість власного виконання, визначити межі власних знань та вмінь; здатність аналізувати власний емоційний стан та володіти звуковою комунікацією; наявність емоційної стійкості в професійній діяльності.

Зазначимо, що критерії сформованості музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів співвідносяться з компонентами формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, тобто взаємопов'язані та взаємозалежні між собою. Цей взаємозв'язок компонентів та критеріїв, а також рівнів та діагностичних методик схематично представлено в таблиці 2.1.:



**Компоненти, критерії та діагностувальні методики  
визначення рівня сформованості музично-інтонаційної культури  
майбутніх бакалаврів музичного мистецтва**

<b>Рівні</b>	<b>Компоненти та критерії сформованості музично-інтонаційної культури</b>	<b>Методики визначення</b>
<b>Мотиваційний</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– ціннісна мотивація на взаємодію з елементами МІК;</li> <li>– готовність до інтонаційного сприйняття музичного мистецтва.</li> </ul>		
<b>високий</b>	Спостерігається сформованість особистої системи професійних цінностей майбутнього музиканта та ділової спрямованості особистості. Усвідомлення необхідності в оволодінні МІК в процесі професійної підготовки, присутня орієнтація на пізнання інтонаційної природи народного та професійного мистецтва різних епох. Наявна наполегливість, завзятість, сумлінність в освоєнні музично-теоретичних дисциплін, як головного засобу формування МІК.	«Орієнтаційна анкета спрямованості особистості» на основі анкети Б. Басса [37].  «Тест-анкета спрямованості особистості на інтонаційне сприйняття музичного мистецтва» на основі методики Б. Додонова [53].
<b>середній</b>	Часткова присутність необхідних потреб та мотиваційних установок в опануванні МІК. Спостерігається зародження системи музичних цінностей, та бажання розширити коло своїх інтересів та спілкування завдяки оволодінню новими вміннями й навичками в пізнанні інтонаційної природи музичного мистецтва.	
<b>низький</b>	Відсутність особистої системи музичних цінностей й здатності зрозуміти значущість музично-інтонаційної діяльності в професійній практиці та для самовдосконалення; Спостерігається напруженість на себе, зацікавленість тільки в розвитку особистих технічних навичок у виконанні; відсутнє розуміння інтонаційної природи народного та професійного мистецтва.	

Продовження таблиці 2.1.

<b>Когнітивний</b>		
<p>– сформованість системи теоретичних та практичних знань для музично-інтонаційної діяльності;</p> <p>– наявність інтегративного музично-інтонаційного досвіду.</p>		
високий	<p>Наявність сформованої системи теоретичних та практичних знань, пов'язаних з музично-інтонаційною діяльністю, а також інтегративного музично-інтонаційного досвіду студентів музикантів; розвинене музичне мислення, інтонаційний слух та художнє сприйняття; ґрунтовні навички самостійного аналізу твору, читання з листа; вміння однаково вільно орієнтуватися в діатоніці й хроматиці; володіння прийомами інтонування та музично-інтонаційного аналізу музичних фрагментів в ладі й поза ладу; знання основ музичної семантики.</p>	<p>Авторська методика «Компетентність в області музичної інтонації».</p> <p>Авторська методика діагностування розвиненості музичного слуху, пам'яті та музично-інтонаційного досвіду «Інтервальний ланцюжок», «Акордовий ланцюжок», таблиці «Орієнтація в музичних стилях» «Орієнтація в музичних епохах».</p>
середній	<p>Помірне володіння теоретичними знаннями щодо музичної інтонації, музичних стилів та епох, помірне використання типових інтонацій; направленість відбору, групування й узагальнення набутої навчальної інформації за допомогою більш компетентних фахівців та становлення музично-інтонаційного досвіду.</p>	
низький	<p>Поверхневі, розрізнені теоретичні та практичні знання, пов'язані з музично-інтонаційною діяльністю; несформовані уявлення про музично-інтонаційну культуру музиканта та наявність малого музично-інтонаційного досвіду; відсутні знання щодо понять «інтонація», «музично-інтонаційна культура».</p>	

Продовження таблиці 2.1.

<b>Діяльнісний</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– володіння видами музично-інтонаційної діяльності;</li> <li>– ступінь активності у формах музично-інтонаційної діяльності.</li> </ul>		
<b>високий</b>	<p>Системне володіння вміннями та навичками в професійній педагогічній й виконавській діяльності; високий ступінь виконавської активності; готовність до музично-інтонаційної інтерпретації творів, здатність до самостійного осягнення й передачі інтонаційно-сислової суті виконуваних творів в контексті вирішення педагогічних завдань.</p>	<p>«Діагностика інтонаційного слуху» на основі методики С. Іванової [62].</p> <p>«Невербальна комунікація» на основі методики М. Поваляєвої [149].</p>
<b>середній</b>	<p>Не достатнє вміння застосовувати педагогічні вміння й навички в музично-інтонаційній інтерпретації творів; спостерігання зростання виконавської активності та бажання покращити особисту професійну майстерність; помірна здатність в осягненні інтонаційно-сислової суті виконуваних творів.</p>	
<b>низький</b>	<p>Низький рівень здатності до самостійного осягнення інтонаційно-сислової суті, музично-інтонаційної інтерпретації творів та низька виконавська активність; відсутність необхідних педагогічних умінь й навичок, небажання покращувати особисту виконавську майстерність, як важливу складову МК музиканта.</p>	
<b>Рефлексивний</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– емоційна чуйність до явищ МК;</li> <li>– вміння керувати власним психічним станом.</li> </ul>		

високий	Вміння оцінити власне розуміння змісту музичного твору, якість власного виконання; висока чуйність до музики та її сенсу, що призводить до глибшого осягнення виконуваної музики та здатності розкрити художній образ твору й донести до слухача; сформоване вміння визначити якісний рівень дій, що забезпечують рішення поставленої музично-інтонаційної задачі завдяки емоційній стійкості та вмінню керувати власним психічним станом в процесі професійної діяльності.	«Експрес-діагностика емпатії» на основі методики І. Юсупова [51].
середній	Розуміння недостатнього володіння необхідними знаннями, вміннями та навичками; становлення рефлексії на особисту музично-інтонаційну діяльність та зародження готовності до самоаналізу й самоусвідомленню в професійній діяльності; недостатнє вміння адекватної вербальної експресії та емоційної стійкості в процесі музично-педагогічної діяльності.	Багатофакторний опитувальник для виявлення емоційної стійкості на основі методики Р. Кеттела [54].
низький	Відсутність рефлексії на особисту музично-інтонаційну діяльність та готовності до самоаналізу й самоусвідомленню в професійній діяльності; невміння адекватно оцінювати результати своєї діяльності.	

Виділивши складові музично-інтонаційної культури, її структуру в цілому та критеріальний апарат, стає зрозумілим, що музично-інтонаційна культура майбутніх бакалаврів музичного мистецтва залежить не стільки від співацького або інструментального звуковидобування, а від розвиненої аудіально-когнітивної сфери музиканта, яка відтворює (конкретизує) суспільно-культурні, поведінкові та мистецькі норми, усвідомлені в індивідуальному досвіді.

Методологічною базою для позначення *рівнів* формування музично-інтонаційної культури майбутніх музикантів є теорія пізнання. Двома основними формами наукового пізнання, а також структурними

компонентами і рівнями наукового знання є емпіричне знання, що спирається на дані спостереження та експерименту, й теоретичне знання, спрямоване на всебічне пізнання об'єктивної реальності в її істотних зв'язках і відносинах. Обидва види знання взаємопов'язані в цілісній структурі наукового пізнання. Емпіричне знання ставить перед теоретичним нові завдання, а останнє орієнтує та направляє емпіричне. Емпіричне знання в своєму розвитку виходить із фази стихійного спостереження до фази виявлення нових даних експерименту [27].

Ці методологічні позиції дозволяють виявити три *рівні функціонування* музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва: інтуїтивно-репродуктивний – низький, продуктивно-ціннісний – середній, творчо-інтелектуальний – високий.

*Інтуїтивно-репродуктивний* рівень відрізняється в цілому несформованістю всіх компонентів музично-інтонаційної культури. Інтуїтивно-репродуктивний рівень функціонування музично-інтонаційної культури передбачає домінування у майбутніх педагогів-музикантів потреби задоволення своїх домагань незалежно від інтересів інших суб'єктів освітнього процесу. Спостерігаються поверхневі знання в області музичної інтонації, неформлені уявлення про музично-інтонаційну культуру музиканта, відсутність рефлексії на особисту музично-інтонаційну та професійну діяльність. Таким чином, на інтуїтивно-репродуктивному рівні майбутні музиканти слабо орієнтуються в теорії застосування знань про музично-інтонаційну культуру на практиці, мають жалюгідні музично-інтонаційні навички.

*Продуктивно-ціннісний* рівень характеризує спрямованість майбутнього музиканта на категорії професійної відповідальності й свободи, як форми прояву самосвідомості. Спостерігається зародження емпіричних знань про специфіку музичної інтонації, формуються вміння адекватно відображати та аналізувати зміст виконуваних творів та вправ, відзначається становлення рефлексії на власну музично-інтонаційну діяльність.

*Творчо-інтелектуальний* рівень музично-інтонаційної культури характеризується професійною спрямованістю на справу, обумовлюється зацікавленістю процесом музично-інтонаційної діяльності, безкорисливим прагненням до пізнання, опанування новими вміннями та навичками. Творчо-інтелектуальний рівень віддзеркалює наявність цілісної системи знань про специфіку музично-педагогічного процесу в умовах його ефективності, про музично-інтонаційну діяльність та особистісні якості майбутнього музиканта, про особливості прояву музично-інтонаційної культури в педагогічній діяльності музиканта. Майбутні бакалаври музичного мистецтва вміють визначити межі своїх власних знань та умінь, здатні самостійно знайти шляхи й засоби вирішення виникаючих художньо-інтонаційних проблем, вміють оцінити якісний рівень дії, яка забезпечуватиме вирішення поставлених музично-інтонаційних завдань.

Методологічну основу побудови багаторівневої системи формування музично-інтонаційної культури становить також теорія порівневого підходу. Будь-який розвиток є необоротна, спрямована зміна матеріальних й ідеальних об'єктів, де накопичення кількісних характеристик цього процесу переходить на певному рівні в новий якісний стан. Критеріями визначення рівня є: приналежність елементів до різних класів складності, специфічність законів кожного рівня, підпорядкування законів та систем нижчих рівнів законам й системам вищих рівнів, походження систем кожного наступного рівня з основних структур попереднього. Механізмом переходу з рівня на рівень виступає ускладнення елементів, ускладнення структури, одночасне вдосконалення елементів і структури в цілому. На кожному рівні можуть бути досліджені компоненти музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

Отже, розглянемо структурні компоненти музично-інтонаційної культури на різних рівнях розвитку. На інтуїтивно-репродуктивному рівні *мотиваційний компонент* представлений відсутністю особистої системи музичних цінностей й здатності зрозуміти значущість музично-інтонаційної

діяльності в професійній практиці та для самовдосконалення. Спостерігається направленість на себе, зацікавленість тільки в розвитку особистих технічних навичок в процесі виконавської діяльності й відсутність розуміння інтонаційної природи народного та професійного мистецтва. *Когнітивний компонент* характеризується поверхневими, розрізненими теоретичними та практичними знаннями, пов'язаними з музично-інтонаційною діяльністю, несформованими уявленнями про музично-інтонаційну культуру музиканта та наявністю малого музично-інтонаційного досвіду. *Діяльнісний компонент* на інтуїтивно-репродуктивному рівні представлений низьким рівнем здатності до самостійного досягнення інтонаційно-сислової суті музики, музично-педагогічної інтерпретації творів та низькою виконавською активністю. Інтуїтивно-репродуктивний рівень проявлення діяльнісного компонента характеризується також відсутністю необхідних педагогічних умінь й навичок, небажанням покращувати особисту виконавську майстерність, як важливу складову МК музиканта. *Рефлексивний компонент* на цьому рівні характеризується відсутністю рефлексії на особисту музично-інтонаційну діяльність та готовності до самоаналізу й самоусвідомленню в професійній діяльності.

Таким чином, на інтуїтивно-репродуктивному рівні функціонування МК майбутні музиканти слабо орієнтуються в теорії застосування знань про музично-інтонаційну культуру на практиці, мають мізерний музично-інтонаційний досвід.

На продуктивно-ціннісному рівні *мотиваційний компонент* характеризується частковою присутністю необхідних потреб та мотиваційних установок в опануванні МК. Спостерігається зародження системи музичних цінностей, та бажання розширити коло своїх інтересів та спілкування завдяки оволодінню новими вміннями й навичками в пізнанні інтонаційної природи музичного мистецтва. *Когнітивний компонент* на цьому рівні представлений зародженням теоретичних та практичних знань про специфіку музично-інтонаційної діяльності, направленістю майбутніх

бакалаврів до відбору, групуванню й узагальненню набутої навчальної інформації за допомогою більш компетентних фахівців та становлення музично-інтонаційного досвіду. *Діяльнісний компонент* характеризується невмінням в достатній мірі застосовувати педагогічні уміння й навички в музично-педагогічній інтерпретації творів, але спостерігається зріст виконавської активності та бажання покращити особисту професійну майстерність. Продуктивно-ціннісний рівень діялісного компоненту представлений також формуванням самостійності в осягненні інтонаційно-сміслової суті виконуваних творів. *Рефлексивний компонент* віддзеркалює становлення рефлексії на особисту музично-інтонаційну діяльність та зародження готовності до самоаналізу й самоусвідомлення в професійній діяльності. Формується вміння адекватної вербальної експресії та емоційної стійкості в процесі музично-педагогічної діяльності.

Таким чином, продуктивно-ціннісний рівень відрізняється зростанням виконавської активності та музично-інтонаційного досвіду, а також становленням рефлексивного самоконтролю майбутніх бакалаврів музичного мистецтва над власною музично-інтонаційною діяльністю.

На творчо-інтелектуальному рівні *мотиваційний компонент* характеризується сформованістю особистої системи професійних цінностей майбутнього музиканта та ділової спрямованості особистості. Для творчо-інтелектуального рівня мотиваційного компонента притаманно усвідомлення необхідності в оволодінні МК в процесі професійної підготовки, присутня орієнтація на пізнання інтонаційної природи народного та професійного мистецтва різних епох. Цей рівень передбачає наполегливість, завзятість, сумлінність в освоєнні музично-теоретичних дисциплін, як головного плацдарму формування МК. *Когнітивний компонент* характеризується наявністю сформованої системи теоретичних та практичних знань, пов'язаних з музично-інтонаційною діяльністю, а також інтегративного музично-інтонаційного досвіду майбутніх музикантів. На творчо-інтелектуальному рівні цього компоненту студенти володіють: розвиненим



музичним мисленням; інтонаційним слухом та художнім сприйняттям; навичками самостійного аналізу твору, читання з листа; вмінням однаково вільно орієнтуватися в діатоніці й хроматиці; прийомами інтонування та аналізу музичних фрагментів в ладі й поза ладу; основами музичної семантики. *Діяльнісний компонент* на творчо-інтелектуальному рівні характеризується системним володінням уміннями та навичками в професійній педагогічній і виконавській діяльності музиканта. На цьому рівні майбутні бакалаври мають високий ступінь виконавської активності, систематично беруть участь у концертах, конкурсах, олімпіадах, науково-практичних конференціях. Для творчо-інтелектуального рівня діяльнісного компонента характерна готовність до музично-інтонаційної інтерпретації творів, здатність до самостійного осягнення й передачі інтонаційно-сміслової суті виконуваних творів в контексті вирішення педагогічних завдань. *Рефлексивний компонент* характеризується вмінням оцінити власне розуміння змісту музичного твору, якість власного виконання. Спостерігається висока чуйність до музики та її сенсу, що призводить до глибшого осягнення виконуваної музики та здатності розкрити художній образ твору й переконливо донести до слухача. Майбутні бакалаври музичного мистецтва вміють визначити якісний засіб дій, що забезпечує рішення поставленого музично-інтонаційного завдання завдяки емоційної стійкості та вмінню керувати власним психічним станом в процесі професійної діяльності.

В цілому, можна сказати, що творчо-інтелектуальний рівень означає функціонування музично-інтонаційної культури з урахуванням знань та вмінь в області музично-інтонаційної діяльності майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

Виявлення рівнів сформованості основних структурних компонентів МК майбутніх бакалаврів музичного мистецтва відбувалося на основі розроблених нами критеріїв, для визначення яких використано діагностичні методики В. Беспалько [37], В. Звереві [87], О. Морозові [156],

В. Петрушина [141], М. Поваляєвої [149], С. Іванової [62], Б. Басса [37], Юсупова [51], які були адаптовані до умов нашого дослідження. Звісно ж, ми розуміємо, що математичне вимірювання та спроби дати абсолютно точні цифри в такому суб'єктивно-творчому та багатоаспектному феномені, як музично-інтонаційна культура майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, принципово неможливо. Тому ми опиралися не тільки на формалізовані методи, а велику увагу приділили індивідуальним опитуванням, спостереженню, обговоренню відповідних проблем на заняттях та виховних годинах, здійснювали узагальнення свого педагогічного та виконавського досвіду, використовуючи позиції якісної методології педагогічного дослідження, а також принципи феноменологічного підходу.

Для виявлення особливостей *мотиваційного компонента* музично-інтонаційної культури за критеріями *ціннісна мотивація на взаємодію з елементами МІК* та *готовність до інтонаційного сприйняття музичного мистецтва* нами були використані дві методики: орієнтаційна анкета спрямованості особистості (Додаток А) та тест-анкета визначення спрямованості особистості музиканта на інтонаційне сприйняття музичного мистецтва (Додаток Б).

Кінцеві результати діагностики рівнів сформованості *мотиваційного компонента* музично-інтонаційної культури, ми отримали, аналізуючи відповіді на питання орієнтаційної анкети загальнокультурної спрямованості особистості та тест-анкети спрямованості особистості музиканта на інтонаційне сприйняття музичного мистецтва.

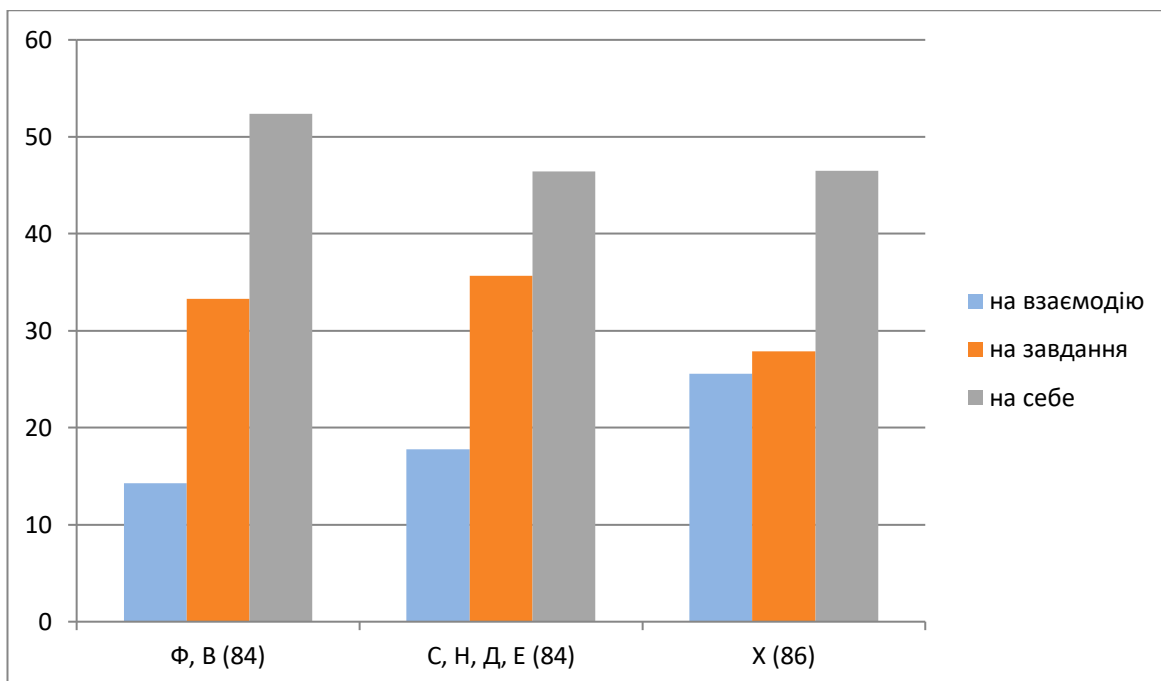
Методика дослідження загальнокультурної спрямованості особистості дозволяє виявити три види спрямованості особистості: на себе, на взаємини й на завдання (ділова спрямованість).

Анкета складається з 30 пунктів-суджень, по кожному з яких можливі три варіанти відповідей, відповідні трьом видам спрямованості особистості. Респондент повинен вибрати одну відповідь, яка більшою мірою виражає його думку або відповідає реальності, і ще одну, яка, навпаки, найбільш

далека від його думки або ж менш відповідає реальності. Відповідь «найбільше» отримує 2 бали, «найменше» – 0, що залишилася невибраною – 1 бал. Бали, набрані за всіма 30 пунктами, підсумовуються для кожного виду спрямованості окремо. Діапазон одержуваних в сумі балів по кожній спрямованості – від 60 до 0 балів.

В анкеті орієнтаційної загальнокультурної спрямованості студентам пропонувалося підібрати той варіант закінчення на твердження, який найкраще виражає точку зору майбутнього музиканта (Додаток А). Питання опитувальника мали показати три види спрямованості майбутніх бакалаврів музичного мистецтва: *на себе* (зацікавленість тільки в розвитку особистих технічних навичок в процесі виконавської діяльності), *на взаємодію* (бажання розширити коло своїх інтересів та спілкування завдяки оволодінню новими уміннями й навичками в пізнанні інтонаційної природи музичного мистецтва) та *на завдання* (ділова спрямованість, усвідомлення необхідності в оволодінні МК в процесі професійної підготовки).

Розподіли контрольних та експериментальних груп по першому критерію мотиваційного компонента (ціннісна мотивація на взаємодію з елементами музично-інтонаційної культури) на початку експерименту подано за спеціалізаціями (див. табл. 2.2, 2.3, 2.4) за видами професійної спрямованості та у процентних показниках представлені на рис. 2.1.



**Рис. 2.1. Розподіл майбутніх бакалаврів за видами професійної спрямованості на початку експерименту у процентних показниках**

*Таблиця 2.2*

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізацій фортепіано та вокал (Ф, В)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-1 (44)	ЕГ-1 (40)
Творчо-інтелектуальний	7	5
Продуктивно-ціннісний	14	14
Інтуїтивно-репродуктивний	23	21

Таблиця 2.3

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізацій  
струнні інструменти, народні, духові та естрадні (С, Н, Д, Е)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-2 (40)	ЕГ-2 (44)
Творчо-інтелектуальний	8	7
Продуктивно-ціннісний	14	16
Інтуїтивно-репродуктивний	18	21

Таблиця 2.4

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізації  
хорове диригування (Х)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-3 (40)	ЕГ-3 (46)
Творчо-інтелектуальний	10	12
Продуктивно-ціннісний	11	13
Інтуїтивно-репродуктивний	19	21

Порівняльний аналіз результатів груп за різними спеціалізаціями, що діагностувалися показав, що провідною професійною спрямованістю майбутнього музиканта на початку експерименту є спрямованість *на себе*, що відповідає низькому рівню сформованості мотивації на взаємодію з елементами МІК.

У студентів фортепіанної та вокальної спеціалізацій з 84 респондентів 44 (52,4%) мали низькі показники сформованості мотивації за першим критерієм; у студентів струнного, народного, духового й естрадного відділень з 84 випробовуваних 39 (46,4%) мали низькі показники; у студентів диригентсько-хорового відділення з 86 осіб 40 (46,5%) відповідно.

Для студентів виконавських спеціалізацій характерно прагнення до особистого першості та престижу, зайнятість собою, своїми почуттями і

переживаннями, коли відчувається зацікавленість тільки в розвитку особистих технічних навичок в процесі виконавської діяльності, агресивність і суперництво у взаємодії з іншими, задоволення своїх домагань незалежно від інтересів колег. Сольна концертна діяльність, для якої музикантові необхідно бажання демонструвати свої таланти перед публікою, потреба в змаганні з іншими, присутність лідерських якостей і пояснює переважну особисту спрямованість майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

На другому місці за значущістю – ділова спрямованість: у студентів першої групи – з 84 респондентів 28 (33, 3%); у студентів другої групи – з 84 випробовуваних 30 (35,7%); у студентів третьої групи з 86 осіб 24 (27,9%) відповідно. Ділова спрямованість відповідає середньому рівню мотивації.

Спрямованість на завдання як найбільш важливу визначили для себе студенти, захоплені процесом діяльності та її змістом, з високим рівнем пізнавальної потреби, які цікавляться сферою музично-інтонаційних знань і прагнуть до постійного їх накопичення. Потреба охопити якомога ширше коло явищ в своїй творчості супроводжується невинною самоосвітою музиканта, внутрішньо властивим йому прагненням до досконалості.

Спрямованість на взаємодію переважала лише у 14,3% (12 осіб) – в першій групі та 17,8% (15 осіб) – у другій групі випробовуваних. Колективна спрямованість говорить про те, що вчинки студента визначаються його потребою в спілкуванні, потребою в прихильності й емоційних відносинах з колегами, бажанням розширити коло своїх інтересів та спілкування завдяки оволодінню новими вміннями й навичками в пізнанні інтонаційної природи музичного мистецтва. Задоволення особистість відчуває, як правило, не стільки від змісту діяльності, а від збудованих в її процесі міжособистісних відносин.

Переважання даного показника у майбутніх бакалаврів диригентсько-хорової спеціалізації (22 людини – 25,6%) пояснюється переважним використанням колективних форм навчання, що в свою чергу, формує почуття спільності, згуртованості, взаємної підтримки та колективізму.

Однак не можна забувати й про інфантильні сторони цього виду спрямованості.

Провідним методом для виявлення особливостей мотиваційного компоненту стала тест-анкета спрямованості особистості на інтонаційне сприйняття музичного мистецтва (Додаток Б). Ми з'ясували провідні типи спрямованості майбутніх бакалаврів музичного мистецтва відповідно їхнім емоційним патернам. Готовність майбутніх музикантів до сприйняття інтонаційної природи музичного мистецтва залежить від декількох факторів: на першому місці (відповідає творчо-інтелектуальному рівню мотиваційного компонента) *комунікативна спрямованість*. Спрямованість особистості пов'язана з мотиваційною сферою, з її головним утворенням – потребами. Загальновідомо, що в процесі задоволення потреб виникають емоції та почуття [164]. На нашу думку, найбільш виражену емоційну природу праці педагога мають комунікативні емоції, що є важливою основою формування музично-інтонаційної культури музиканта. До комунікативних емоцій відносяться почуття симпатії, прихильності, поваги до учасників спілкування.

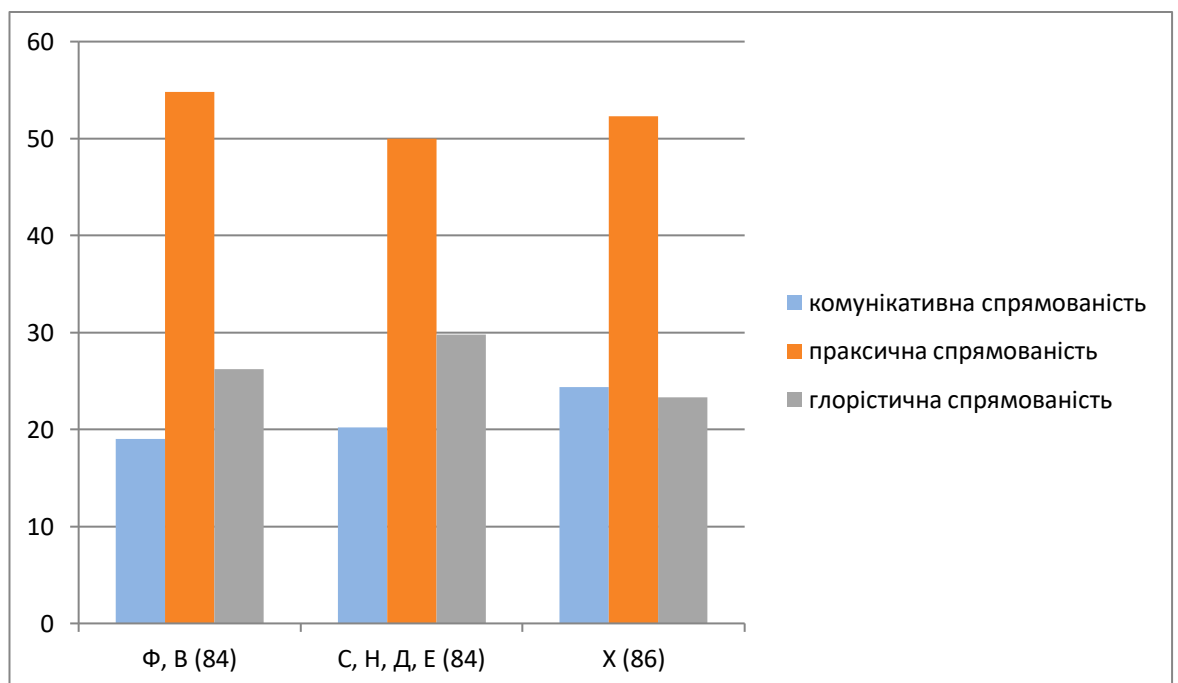
На другому місці – *практична спрямованість* особистості, що відповідає продуктивно-ціннісному рівню мотиваційного компоненту МК. Практична спрямованість особистості пов'язана з переживаннями, викликаним діяльністю, її змінами в ході роботи, успішністю або неуспішністю, труднощами здійснення й завершення.

На третьому місці для формування мотиваційного компонента МК – *гловістична спрямованість* особистості (відповідає інтуїтивно-репродуктивному рівню мотиваційного компонента). Гловістична спрямованість (від лат. gloria – слава) пов'язана з потребою в самоствердженні, в славі [135, 202]. Типова для них емоційна ситуація – коли людина є предметом загальної уваги та захоплення.

Тест-анкета спрямованості особистості музиканта на інтонаційне сприйняття музичного мистецтва призначена для встановлення готовності

майбутніх музикантів до сприйняття інтонаційної природи музичного мистецтва. Бланк відповідей містить 3 твердження, які відповідають трьом типам спрямованості особистості на інтонаційну природу музичного мистецтва: комунікативна, праксична, глорістична. Випробуваному пропонується оцінити перелік присмних переживань, супутніх певним потребам, і розташувати в порядку значимості та цінності ті з них, які найбільш властиві й типові саме для нього, тобто з давніх пір виникають частіше за інші. Після закінчення ранжирування переживання, поставленому на перше місце, присвоюється оцінка в 3 бали, далі за зменшенням – 2, 1. Таким чином, твердження, що отримали найбільш високі суми балів, і є показниками емоційної спрямованості особистості випробуваних.

Розподіл студентів експериментальних груп за видами спрямованості особистості у процентних показниках представлені на рис. 2.2. Розподіли контрольних та експериментальних груп по другому критерію на початку експерименту надані у таблицях за спеціалізаціями (див. табл. 2.5, 2.6, 2.7).



**Рис. 2.2. Розподіл майбутніх бакалаврів експериментальних груп за видами спрямованості особистості у процентних показниках**



**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізацій  
фортепіано та вокал (Ф, В)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-1 (44)	ЕГ-1 (40)
Творчо-інтелектуальний	9	7
Продуктивно-ціннісний	23	23
Інтуїтивно-репродуктивний	12	10

Таблиця 2.6

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізацій  
струнні інструменти, народні, духові та естрадні (С, Н, Д, Е)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-2 (40)	ЕГ-2 (44)
Творчо-інтелектуальний	8	9
Продуктивно-ціннісний	20	22
Інтуїтивно-репродуктивний	12	13

Таблиця 2.7

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізацій  
хорове диригування (Х)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-3 (40)	ЕГ-3 (46)
Творчо-інтелектуальний	10	11
Продуктивно-ціннісний	22	23
Інтуїтивно-репродуктивний	8	12

Комунікативна спрямованість, як найбільш висока характеристика формування мотиваційного компонента МІК (*творчо-інтелектуальний*

*рівень*) проявилася як найбільш значуща у 16 студентів фортепіанної та вокальної спеціалізацій (19,0%), у 17 студентів народної, струнної та духової спеціалізацій (20,2%), у 21 студентів диригентсько-хорової спеціалізації (24,4%).

Отже, згідно з отриманими даними, найбільш розповсюдженою спрямованістю на інтонаційне сприйняття музичного мистецтва у майбутніх бакалаврів усіх виконавських спеціалізацій виявилася праксична спрямованість на інтонаційне сприйняття музичного мистецтва (*продуктивно-ціннісний рівень*). Вона пов'язана з успішністю діяльності та прагненням до досягнення мети. Її обрали 46 людини в групі піаністів/вокалістів (54,8%), 42 особи в групі струнників, народників і духовиків (50,0%), 45 респондентів – в групі хоровиків (52,3%).

Глорістична спрямованість на інтонаційне сприйняття музичного мистецтва, викликана потребою в самоствердженні, в славі, відповідає низькому (*інтуїтивно-репродуктивному*) рівню. Її обрали 22 людини (26,2%) в першій групі (Ф, В), 25 осіб (29,8%) у другій групі (С, Н, Е, Д), 20 осіб (23,3%) у третій групі (Х).

Дослідивши всі варіанти спрямованості майбутніх бакалаврів виконавських спеціалізацій музичних ЗВО, можна зробити висновок, що найбільш частим типом спрямованості особистості майбутніх музикантів на інтонаційне сприйняття музики є праксична й глорістична спрямованість. Присутність цієї тенденції можна пояснити специфікою виконавської діяльності музиканта: то задоволення, яке відчуває музикант, який творить красу, змушує його працювати і працювати, проходячи через щоденні заняття, що супроводжуються терплячим пошуком найбільш вдалого рішення творчого завдання, повторенням незліченної кількості разів пасажів й вправ, щоб в рідкісні миті концертних виступів випробувати «зоряний годинник» своєї долі. Ось чому досягнення успіху й супутнє йому захоплення славою є найбільш значущим переживанням в професійному житті музиканта, що ми спостерігали на початку експерименту.

Нарівні з глорістичним й праксичним типом спрямованості у студентів диригентсько-хорового відділення (ЕГ-3) проявився в якості домінантного й комунікативний тип спрямованості на інтонаційне сприйняття музичного мистецтва. Колективний характер навчальної та виконавської діяльності диригентів обумовлений бажанням спілкуватися, ділитися думками, переживаннями й культурним надбанням з іншими людьми.

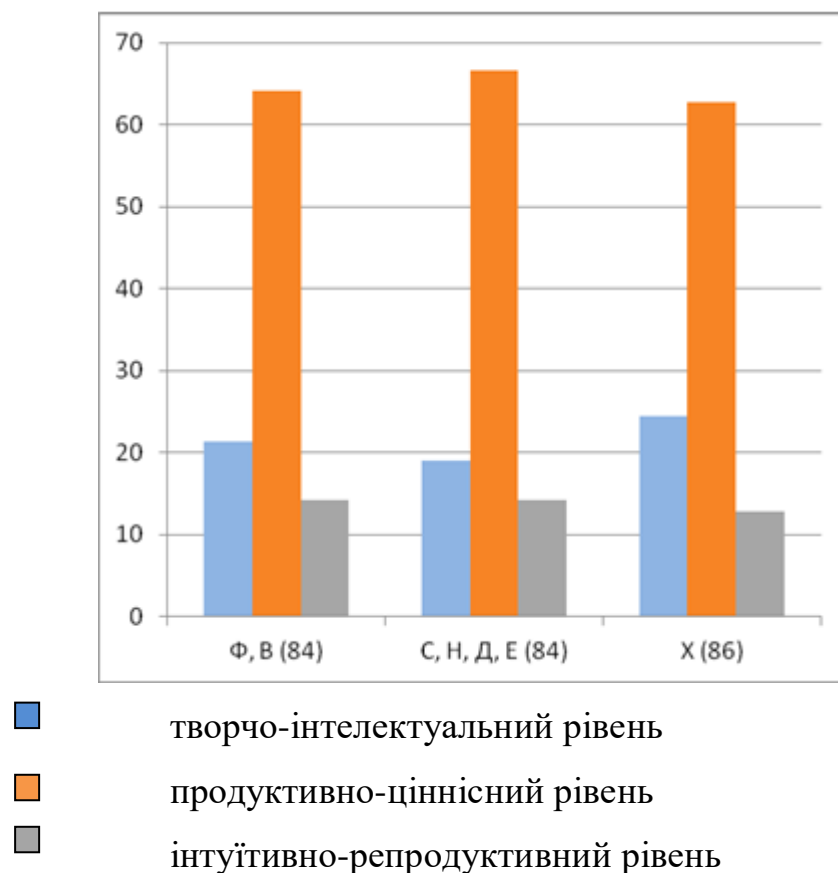
Таким чином, у змісті мотиваційного компонента МІК майбутніх музикантів, з одного боку, домінує орієнтація на процес і зміст своєї діяльності, що говорить про орієнтованість на ділове розв'язання навчальних проблем, з іншого боку, проявляється орієнтація на себе, що породжує зацікавленість тільки в розвитку особистих технічних навичок в процесі виконавської діяльності й відсутність розуміння інтонаційної природи музичного мистецтва в його багатоаспектному різномаїтті.

Сформованість *когнітивного компонента* МІК майбутніх бакалаврів музичного мистецтва ми вимірювали через такі критерії: 1). критерій сформованості системи теоретичних та практичних знань для музично-інтонаційної діяльності (або музично-інтонаційна грамотність); 2). критерій наявності інтегративного музично-інтонаційного досвіду майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

Результати діагностики рівнів сформованості когнітивного компоненту МІК вимірювався через критерій оцінювання *сформованість системи теоретичних та практичних знань для музично-інтонаційної діяльності* (або музично-інтонаційна грамотність), за показниками: компетентність майбутніх музикантів в області музичної інтонації та розвиненість музичного слуху й пам'яті; а також через критерій оцінювання *наявності інтегративного музично-інтонаційного досвіду майбутніх бакалаврів музичного мистецтва* за показниками: знання музичних стилів та вільне орієнтування в музичних епохах. Кінцеві результати ми отримали, аналізуючи завдання відповідно критеріям та показникам когнітивного компонента.

Для виявлення компетентності в області музичної інтонації нами була розроблена спеціальна *тестова вікторина* «Компетентність в області музичної інтонації», де ми спиралися на музичні приклади з творчості Г. Генделя, В. Моцарта, Дж. Верді, С. Гулака-Артемовського, М. Лисенка, Ф. Ліста, Г. Малера, Д. Шостаковича, М. Скорика та українську народну музику. Після прослуховування фрагменту респондентам пропонувалося правильно визначити провідну інтонацію в ступеневому варіанті та характер твору, відповідно сенсу цієї інтонації (Додаток В).

Розподіл студентів експериментальних груп за рівнями компетентності в області музичної інтонації у процентних показниках надано на рис. 2.3. Розподіли контрольних та експериментальних груп по третьому критерію (виявлення компетентності в області музичної інтонації) на початку експерименту надані у таблицях за спеціалізаціями (див. табл. 2.8, 2.9, 2.10).



**Рис. 2.3. Розподіл майбутніх бакалаврів за рівнями компетентності в області музичної інтонації у процентних показниках**

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізацій  
фортепіано та вокал (Ф, В)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-1 (44)	ЕГ-1 (40)
Творчо-інтелектуальний	8	10
Продуктивно-ціннісний	29	25
Інтуїтивно-репродуктивний	7	5

Таблиця 2.9

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізацій  
струнні інструменти, народні, духові та естрадні (С, Н, Д, Е)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-2 (40)	ЕГ-2 (44)
Творчо-інтелектуальний	7	9
Продуктивно-ціннісний	28	28
Інтуїтивно-репродуктивний	5	7

Таблиця 2.10

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізацій  
хорове диригування (Х)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-3 (40)	ЕГ-3 (46)
Творчо-інтелектуальний	10	11
Продуктивно-ціннісний	25	29
Інтуїтивно-репродуктивний	5	6

Тестова вікторина на вміння виділити провідну інтонацію твору показала, що майбутні бакалаври як правило не можуть одразу почути провідну інтонацію в ступеневому варіанті, визначити її походження, характер й ступеневі значення (Додаток В). У вікторині пропонувалося почути та знайти відповідність між музичним фрагментом, ступеневим значенням провідної інтонації та характером звучання. У групі піаністів/вокалістів із завданням впоралися 18 респондентів (21,4%). 54 (64,2%) студенти зробили помилки в ступеневих значеннях провідної інтонації наданого музичного фрагмента, але характер відчули правильно. А 12 респондентів (14,3%) не впоралися із тестовою вікториною, зробивши помилки й у ступеневому значенні, й у визначенні характеру інтонацій, що свідчить про поверхневі теоретичні та практичні знання в області музичної інтонації та малий музично-інтонаційний досвід.

В групі виконавців (С, Н, Е, Д) – 16 (19%) респондентів правильно визначили відповіді тестової вікторини, 56 (66,6%) піддослідних зробили помилки в ступеневих значеннях провідної інтонації наданого музичного фрагмента, але характер відчули правильно, 12 респондентів (14,3%) не впоралися з тестовою вікториною.

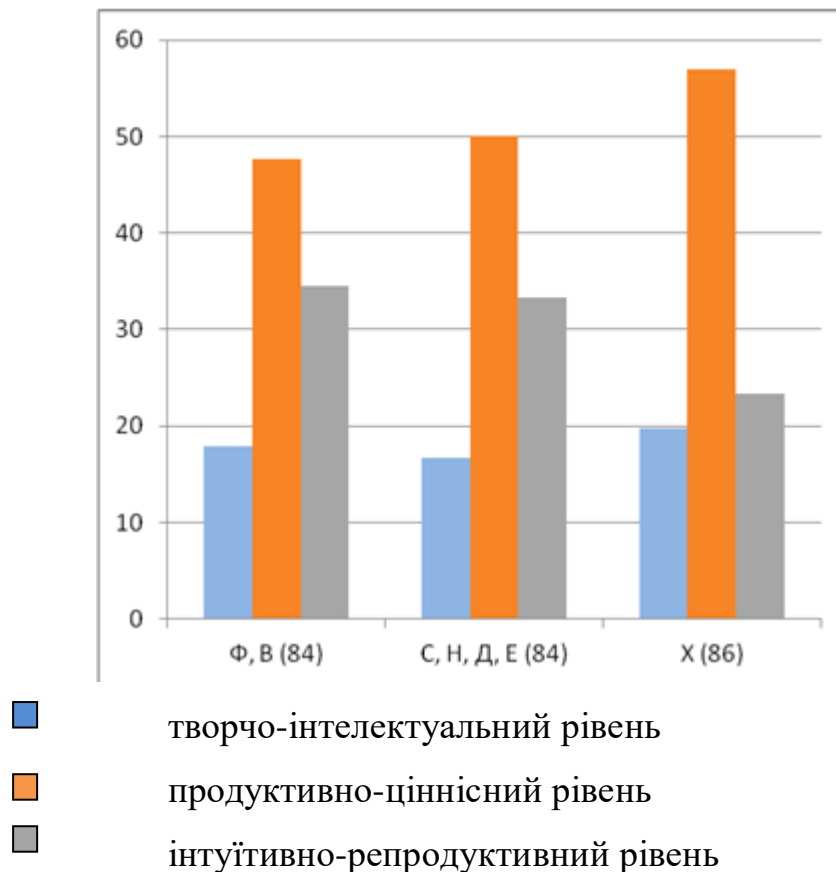
В групі диригентів (Х) – 21 (24,4%) респондент впорався з завданням, 54 (62,8%) респонденти робили помилки в ступеневих значеннях інтонацій, але характер визначали вірно, а 11 (12,8%) респондентів не впоралися із завданням.

В ході дослідження для виявлення рівня музичного слуху та пам'яті, як важливого показника когнітивного компонента, нами були використані спеціальні завдання по слуховому аналізу. До його складу входили ланцюжки інтервалів та акордів, кожен з яких складався з 8 елементів (Додаток Е). Згідно розроблених ланцюжків високий рівень музичного слуху та пам'яті відповідав 7-8 правильно почутим та зафіксованим елементам; середньому рівню відповідали 5-6 правильно визначених елементів;

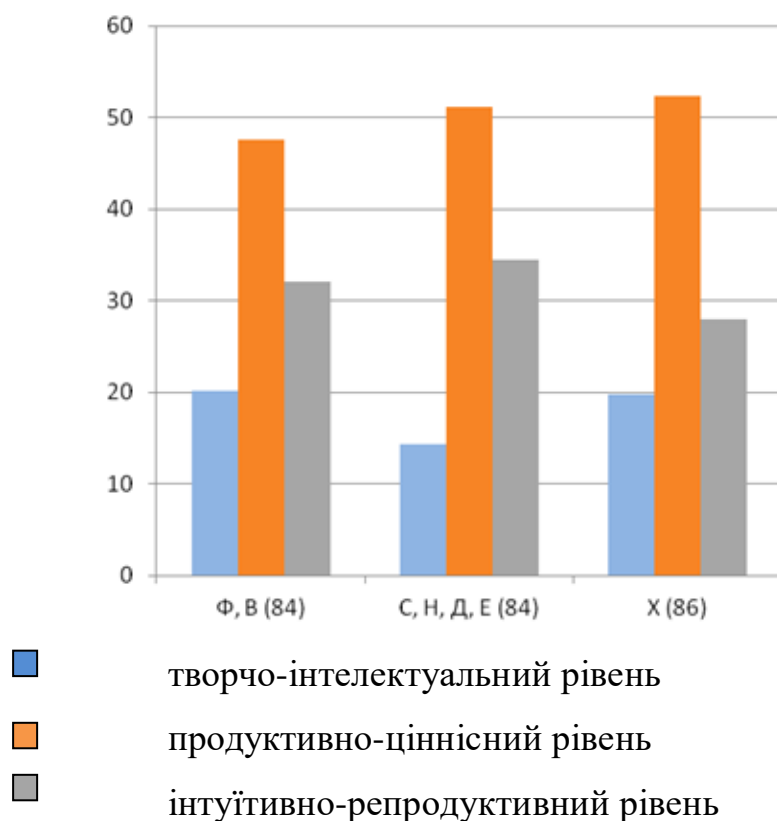
низькому рівню відповідали 1-4 правильно почутих та зафіксованих елементів.

Перше завдання («Інтервальний ланцюжок») складалося з 8 чистих, малих, великих, зменшених, збільшених інтервалів, які за два програвання потрібно було запам'ятати та записати на аркуші відповідними знаками (в.3, ч.5, м.6 тощо). Якщо дисонуючі інтервали звучали з розв'язанням, то його теж потрібно записати (зм.7 – ч.5).

Розподіл студентів експериментальних груп за рівнями розвиненості музичного слуху та пам'яті у процентних показниках по першому та другому завданням подано на рис. 2.4 та 2.5.



**Рис. 2.4. Розподіл майбутніх бакалаврів за рівнями розвиненості музичного слуху та пам'яті у процентних показниках (завдання «Інтервальний ланцюжок»)**



**Рис. 2.5. Розподіл майбутніх бакалаврів за рівнями розвиненості музичного слуху та пам'яті у процентних показниках (завдання «Акордовий ланцюжок»)**

Розподіл студентів експериментальних груп за рівнями розвиненості музичного слуху та пам'яті у процентних показниках за результатами першого завдання («Інтервальний ланцюжок») на початку експерименту надані у таблицях за спеціалізаціями (див. табл. 2.11, 2.12, 2.13).

*Таблиця 2.11*

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізацій фортепіано та вокал (Ф, В)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-1 (44)	ЕГ-1 (40)
Творчо-інтелектуальний	8	7
Продуктивно-ціннісний	21	19
Інтуїтивно-репродуктивний	15	14



**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізацій  
струнні інструменти, народні, духові та естрадні (С, Н, Д, Е)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-2 (40)	ЕГ-2 (44)
Творчо-інтелектуальний	7	7
Продуктивно-ціннісний	20	22
Інтуїтивно-репродуктивний	13	15

Таблиця 2.13

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізацій  
хорове диригування (Х)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-3 (40)	ЕГ-3 (46)
Творчо-інтелектуальний	7	10
Продуктивно-ціннісний	24	25
Інтуїтивно-репродуктивний	9	11

Розподіл студентів експериментальних груп за рівнями розвиненості музичного слуху та пам'яті у процентних показниках за результатами другого завдання («Акордовий ланцюжок») на початку експерименту надані у таблицях за спеціалізаціями (див. табл. 2.14, 2.15, 2.16).

Таблиця 2.14

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізацій  
фортепіано та вокал (Ф, В)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-1 (44)	ЕГ-1 (40)
Творчо-інтелектуальний	10	7
Продуктивно-ціннісний	20	20
Інтуїтивно-репродуктивний	14	13

Таблиця 2.15

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізацій  
струнні інструменти, народні, духові та естрадні (С, Н, Д, Е)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-2 (40)	ЕГ-2 (44)
Творчо-інтелектуальний	5	7
Продуктивно-ціннісний	21	22
Інтуїтивно-репродуктивний	14	15

Таблиця 2.16

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізації  
хорове диригування (Х)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-3 (40)	ЕГ-3 (46)
Творчо-інтелектуальний	7	10
Продуктивно-ціннісний	21	24
Інтуїтивно-репродуктивний	12	12

Результати дослідження показали, що в групі Ф, В максимальну кількість інтервалів визначили, запам'ятали й записали 15 респондентів, що склало 17,9%; 5-6 правильних інтервалів визначили 40 студентів, що відповідає 47,6%; дуже мало інтервалів (від 1 до 4) визначили 29 респондентів, що дорівнює 34,5%.

В групі С, Н, Е, Д спостерігалася схожа картина: 14 респондентів визначили максимальну кількість інтервалів (7-8), що склало 16,7%; 42 студенти визначили 5-6 правильних інтервалів (50%); 28 респондентів визначили дуже малу кількість інтервалів (33,3%).

Серед студентів групи Х кращий результат показали 17 респондентів, що склало 19,8% групи; середній результат показали 49 респондентів, що

склало 56,9% групи; низький результат показали 20 респондентів групи Х, а це 23,3%.

Друге завдання («Акордовий ланцюжок») складалося з 8 мажорних, мінорних, зменшених та звеличених акордів та їх обернень, які за два програвання потрібно було визначити, зпам'ятати та записати на аркуші відповідними знаками (Б.6/4, М.5/3, Зм. VII<sub>7</sub> тощо).

Результати дослідження показали, що в групі Ф, В максимальну кількість акордів визначили, запам'ятали й записали 17 респондентів, що склало 20,2%; 5-6 правильних інтервалів визначили 40 студентів, що відповідає 47,6%; дуже мало інтервалів (від 1 до 4) визначили 27 респондентів, що дорівнює 32,1%.

В групі С, Н, Е, Д всього 12 респондентів визначили максимальну кількість інтервалів (7-8), що склало 14,3%; 43 студенти визначили 5-6 правильних інтервалів (51,2%); 29 респондентів визначили дуже малу кількість інтервалів – від 1 до 4 (34,5%).

Серед студентів групи Х кращий результат показали 17 респондентів, що склало 19,8% групи; середній результат показали 45 респондентів, що склало 52,3% групи; низький результат показали 24 респондентів групи Х, а це 27,9%.

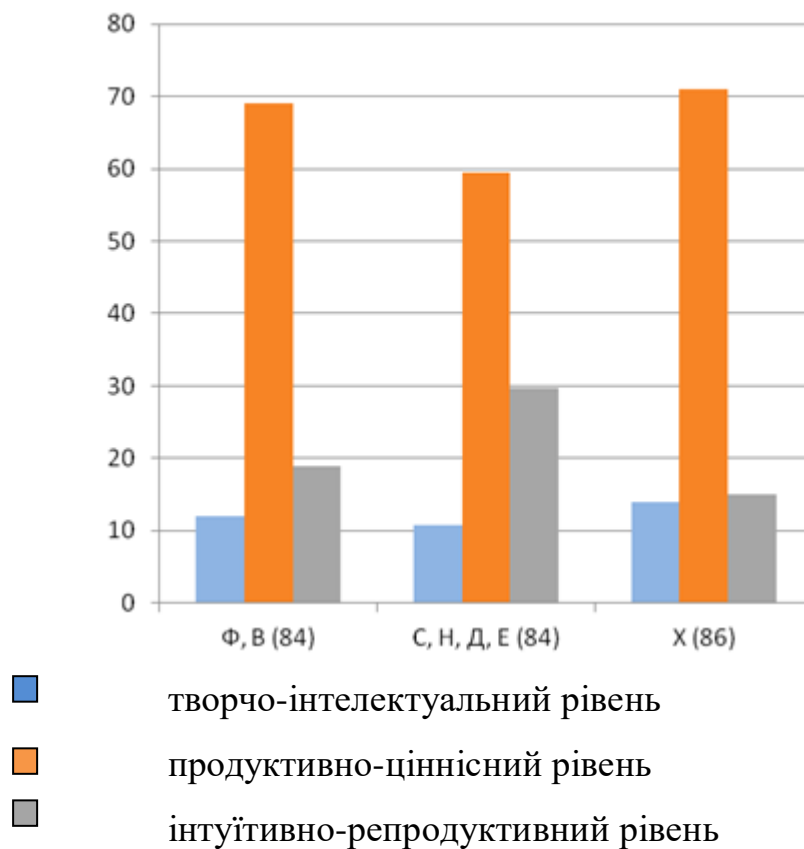
Перевіряючи музичний слух й музичну пам'ять за допомогою слухового аналізу, представленого ланцюжками елементів, ми побачили, що переважали середні показники, що відповідало середньому (продуктивно-ціннісному) рівню розвиненості когнітивного компоненту за третім критерієм. На другому місці по кількості респондентів були низки показники розвиненості музичного слуху та пам'яті в усіх трьох експериментальних групах студентів. Відповідно високий рівень (творчо-інтелектуальний) музичного слуху та пам'яті спостерігався у меншій кількості майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

Для виявлення рівня музично-інтонаційного досвіду в сфері музичних стилів та епох (другий критерій когнітивного компоненту) були розроблені

та використані дві таблиці, де респонденти визначали, до якого стилю та періоду (епоха) відноситься музика чи музичний фрагмент (Додаток Г, Д).

Відповіді оцінюються за кількістю вірних відповідей, які позначаються «√» чи «+» у певній клітинці. У діапазоні від 10 до 14 вірних відповідей студент має високий рівень музично-інтонаційного досвіду в області стилів та епох, від 6 до 9 – середній рівень, від 1 до 5 – низький рівень.

Розподіл студентів експериментальних груп за рівнями орієнтування в музичних епохах у процентних показниках представлений на рис. 2.6.



**Рис. 2.6. Розподіл майбутніх бакалаврів за рівнями орієнтування в музичних епохах у процентних показниках**

Розподіли контрольних та експериментальних груп за рівнем орієнтування в музичних епохах на початку експерименту надані у таблицях за спеціалізаціями (див. табл. 2.17, 2.18, 2.19).

Таблиця 2.17

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізацій  
фортепіано та вокал (Ф, В)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-1 (44)	ЕГ-1 (40)
Творчо-інтелектуальний	6	4
Продуктивно-ціннісний	30	28
Інтуїтивно-репродуктивний	8	8

Таблиця 2.18

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізацій  
струнні інструменти, народні, духові та естрадні (С, Н, Д, Е)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-2 (40)	ЕГ-2 (44)
Творчо-інтелектуальний	4	5
Продуктивно-ціннісний	24	26
Інтуїтивно-репродуктивний	12	13

Таблиця 2.19

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізації  
хорове диригування (Х)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-3 (40)	ЕГ-3 (46)
Творчо-інтелектуальний	5	7
Продуктивно-ціннісний	29	32
Інтуїтивно-репродуктивний	6	7

Дані дослідження показали, що в групі Ф, В відповіді 10-ти респондентів знаходилися в діапазоні від 10 до 14. Вони правильно віднесли

музичний фрагмент до відповідної епохи, що склало 12% групи. 58 студентів групи Ф, В відповіли правильно в діапазоні від 6 до 9, що свідчить про середній рівень володіння музично-інтонаційними знаннями епох та представляє собою 69% групи. Низький рівень мають студенти, які набрали 5 та менше правильних відповідей – 16 респондентів, 19% групи.

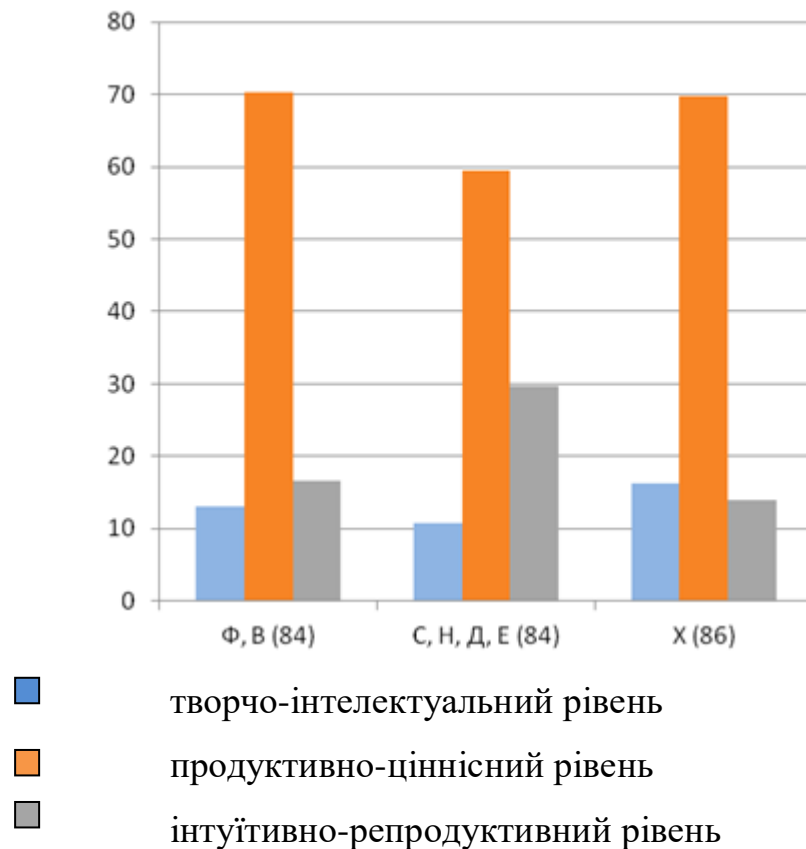
В групі С, Н, Е, Д максимально вірно знайшли відношення твору та епохи 9 респондентів, що склало 10,7% групи. 50 студентів групи С, Н, Е, Д відповіли правильно в діапазоні від 6 до 9 (59,5%), а останні 25 досліджуваних показали низький рівень (інтуїтивно-репродуктивний), набравши мінімальну кількість правильних відповідей (29,7%).

Серед групи Х, 12 респондентів відповіли в діапазоні від 10 до 14, що склало 14% групи. Середній рівень (діапазон від 6 до 9) мали 61 студент групи Х, що склало 71%, а 13 респондентів відповіли в діапазоні від 1 до 5 (15%), що дорівнювало інтуїтивно-репродуктивному рівню.

За допомогою таблиці стилів ми визначали рівень музично-інтонаційних знань стилів музичних творів (Додаток Г, Д). Для десяти фрагментів зі світової музичної літератури було запропоновано десять різних стилів. Таблиця розроблена так, що від 8 до 10 правильних відповідей твору та стиля, в якому він написаний, належить до високого рівня знань. Від 5 до 7 правильних відповідей твору та стиля належить до середнього рівня, а від 1 до 4 – це низький рівень знань стилів музичних творів.

Розподіл студентів експериментальних груп за рівнями орієнтування в музичних стилях у процентних показниках надано на рис. 2.7.

Розподіли контрольних та експериментальних груп за рівнем орієнтування в музичних стилях на початку експерименту надані у таблицях за спеціалізаціями (див. табл. 2.20, 2.21, 2.22).



**Рис. 2.7. Розподіл майбутніх бакалаврів за рівнями орієнтування в музичних стилях у процентних показниках**

*Таблиця 2.20*

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізацій фортепіано та вокал (Ф, В)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-1 (44)	ЕГ-1 (40)
Творчо-інтелектуальний	6	5
Продуктивно-ціннісний	30	29
Інтуїтивно-репродуктивний	8	6

Таблиця 2.21

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізації  
струнні інструменти, народні, духові та естрадні (С, Н, Д, Е)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-2 (40)	ЕГ-2 (44)
Творчо-інтелектуальний	4	5
Продуктивно-ціннісний	24	26
Інтуїтивно-репродуктивний	12	13

Таблиця 2.22

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізації  
хорове диригування (Х)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-3 (40)	ЕГ-3 (46)
Творчо-інтелектуальний	6	8
Продуктивно-ціннісний	29	31
Інтуїтивно-репродуктивний	5	7

Аналіз відповідей показав, що в групі Ф, В відповіді 11-ти респондентів показали високий рівень знань стилів (творчо-інтелектуальний). В їхніх таблицях було від 8 до 10 правильних відповідностей твору та стиля, що склало 13% групи. 59 студентів групи Ф, В відповіли правильно в діапазоні від 5 до 7, що свідчить про середній рівень (продуктивно-ціннісний) володіння музично-інтонаційними знаннями стилів та являє собою 70,2% групи. Низький рівень (інтуїтивно-репродуктивний) мають студенти, які набрали 4 та менше правильних відповідей – це 14 респондентів, 16,7% групи.

В групі С, Н, Е, Д максимально вірно знайшли відношення твору до стилю, в якому він написаний 9 респондентів, що склало 10,7% групи. 50 студентів групи С, Н, Е, Д відповіли правильно в діапазоні від 5 до 7, що



склало 59,5% групи; 25 досліджуваних показали низький рівень, набравши мінімальну кількість (від 1 до 4) правильних відповідей (29,7%).

Аналізуючи результати групи X виявилось, що 14 респондентів відповіли максимально вірно, що склало 16,3% групи. Середній рівень знань в області музичних стилів мали 60 студентів групи X, що склало 69,8%, а 12 респондентів відповіли в діапазоні від 1 до 4 (13,9%).

Діагностика рівнів сформованості *діяльнісного компонента* МІК була проведена згідно з критеріями: 1). критерій володіння видами музично-інтонаційної діяльності; 2). ступінь активності в різноманітних формах музично-інтонаційної діяльності.

Кінцеві результати ми отримали, аналізуючи результати бесід, інтонаційних завдань та діагностичних методик відповідно критеріям та показникам діяльнісного компонента МІК.

Було використано елементи методики С. Іванової та М. Поваляєвої, які відповідали суті нашого дослідження [62; 149].

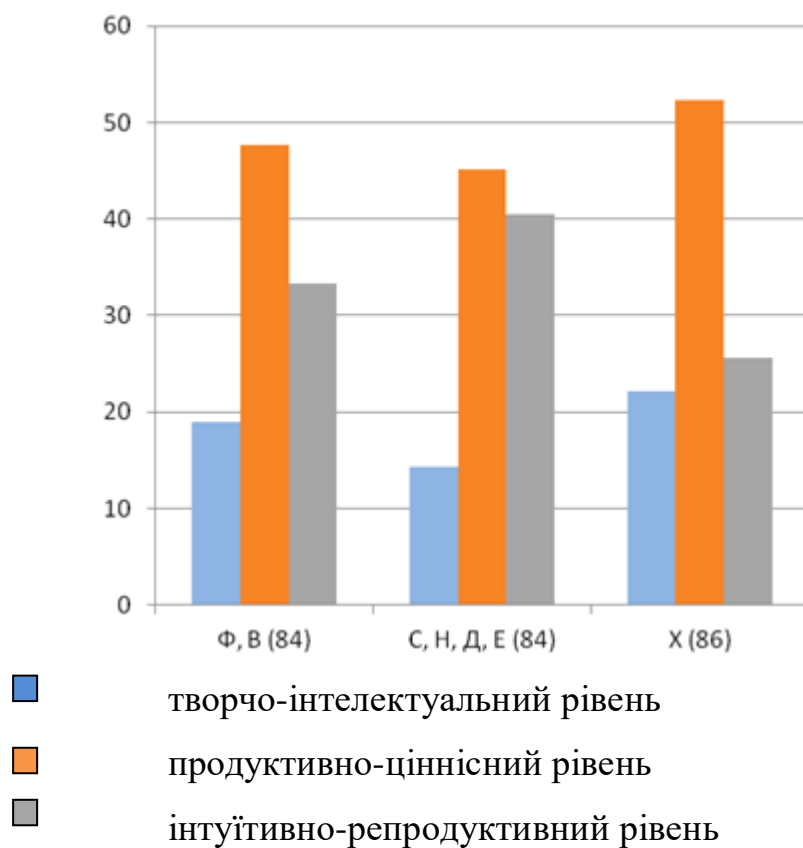
Діагностика інтонаційного слуху на основі методики С. Іванової дозволяє оцінити такі вміння й навички інтонування: точність та чіткість інтонування; вміння відтворювати будь-який темп; вміння інтонувати з різним ступенем гучності (динаміка); вміння правильно розподіляти в музичному тексті логічні наголоси й володіння фразуванням; вміння відтворювати ліричні, драматичні, героїчні, скорботні інтонації згідно жанру фрагмента, що виконується.

В якості інструментарію даної методики використовувалася навчальна бесіда й виконання випробуванням спеціальних завдань (сольфеджування фрагментів з музичних творів) без попереднього оголошення мети обстеження. Узагальнені результати дослідної роботи заносилися на спеціальний бланк, що включає графі, призначені для двох типів інтонаційної поведінки випробуваного – навички відтворення та навички читання з листа. Загальний показник експресивності інтонування визначався

за сумою вираженості кожного критерію: низький рівень – 0-20 балів; середній рівень – 21-40 балів; високий рівень – 41-60 балів (Додаток Ж).

В ході діагностики розвитку інтонаційного слуху за цією методикою, ми змогли визначити три групи студентів, які характеризуються високим (творчо-інтелектуальним), середнім (продуктивно-ціннісним), низьким (інтуїтивно-репродуктивним) рівнями розвитку інтонаційного слуху.

Розподіл студентів експериментальних груп за рівнями інтонаційного слуху у процентних показниках представлені на рис. 2.8.



**Рис. 2.8. Розподіл майбутніх бакалаврів за рівнями інтонаційного слуху у процентних показниках**

Розподіли контрольних та експериментальних груп за рівнями інтонаційного слуху на початку експерименту надані у таблицях за спеціалізаціями (див. табл. 2.23, 2.24, 2.25).

Таблиця 2.23

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізацій  
фортепіано та вокал (Ф, В)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-1 (44)	ЕГ-1 (40)
Творчо-інтелектуальний	9	7
Продуктивно-ціннісний	19	21
Інтуїтивно-репродуктивний	16	12

Таблиця 2.24

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізацій  
струнні інструменти, народні, духові та естрадні (С, Н, Д, Е)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-2 (40)	ЕГ-2 (44)
Творчо-інтелектуальний	6	6
Продуктивно-ціннісний	18	20
Інтуїтивно-репродуктивний	16	18

Таблиця 2.25

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізації  
хорове диригування (Х)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-3 (40)	ЕГ-3 (46)
Творчо-інтелектуальний	9	10
Продуктивно-ціннісний	21	24
Інтуїтивно-репродуктивний	10	12

До першої групи студентів (творчо-інтелектуальний рівень) відносяться 16 осіб (19%) в групі піаністів й вокалістів, 12 осіб (14,3%) в групі народників, струнників і духовиків, 19 осіб (22,1%) в групі диригентів-

хоровиків. МІК цих студентів досить висока: вони добре чувають, розрізняють і правильно інтонують усі звуки мови та творів, швидко вловлюють, засвоюють і виробляють всі види мовної та музичної інтонації.

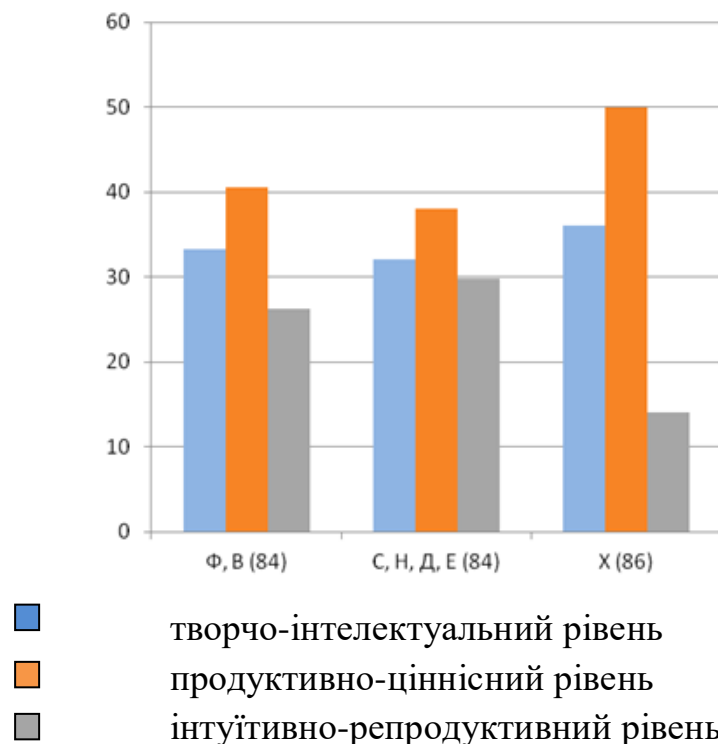
До другої групи студентів, що володіють продуктивно-ціннісним рівнем розвитку інтонаційного слуху та експресії, увійшли 40 осіб (47,6%) з групи студентів Ф, В, 38 осіб (45,2%) з групи студентів С, Н, Д, Е, 45 осіб (52,3%) з групи студентів Х. Основним недоліком музично-інтонаційної культури тут є нездатність відчувати мелодику мови й твору, членувати промову на синтагми, розуміти та підкреслювати фрази у виконанні, знаходити правильні логічні наголоси.

Третя група студентів (інтуїтивно-репродуктивний рівень) представлена 28 респондентами (33,3%) в групі студентів Ф, В, 34 респондентами (40,5%) в групі студентів С, Н, Д, Е, 22 респондентами (25,6%) в групі студентів Х. Студенти цієї групи мають імітаційні здатності, але погано розрізняють рух звучання в контексті звуковисотності, що призводить до нездатності відтворювати не тільки логічні наголоси, але й мелодійні інтервали та паузи.

Проведений аналіз показав, що найбільш розвиненим інтонаційним слухом володіють студенти диригентсько-хорової спеціалізації, в силу того що виконувана ними музика майже завжди супроводжується словами, які є *найяскравішим носієм музичної й мовної інтонації*. В інструментальній же музиці, яка складає репертуар представників інших виконавських спеціалізацій, музична інтонація прихована за особливостями артикуляції, фактури, динаміки, тембру, ритму, що викликає *труднощі в розпізнаванні смислового світу музики*. Як зазначає О. Матвеева, у музикантів-виконавців часто порушується цілісність розуміння художнього змісту музичного твору, що призводить до значних втрат у створенні власної інтерпретаційної версії [100, 16]. Специфіка вокальної та інструментальної музики, що виконується представниками різних груп, і зробила, на наш погляд, вплив на отримані результати дослідження.

При діагностуванні другого критерію діяльнісного компоненту (ступінь активності в різноманітних формах музично-інтонаційної діяльності) була використана методика оцінки невербальної комунікації М. Пováляєвої для вивчення адекватності діяльнісної експресії (Додаток 3). Методикою є опитувальник, що складається з 20 суджень, по кожному з яких можлива кілька варіантів відповіді (від трьох до шести). Респонденту пропонується вибрати той варіант, який є найбільш типовим для характеристики його невербальної поведінки. Максимально можлива вираженість експресії (59 балів) вказує на неадекватність використання експресивних засобів спілкування (надмірне використання жестів, пантоміміки, недотримання принципів проксемики та ін.); діапазон значень від 33 до 46 балів відповідає помірному, адекватному розв'язуваній задачі, використанню засобів невербального спілкування; нижче 32 балів – ігнорування навичок невербальної комунікації.

Розподіл студентів експериментальних груп за рівнями невербальної комунікації у процентних показниках представлений на рис 2.9.



**Рис. 2.9. Розподіл майбутніх бакалаврів за рівнями невербальної комунікації у процентних показниках**

Розподіли контрольних та експериментальних груп за рівнями невербальної комунікації на початку експерименту надані у таблицях за спеціалізаціями (див. табл. 2.26, 2.27, 2.28).

Таблиця 2.26

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізацій фортепіано та вокал (Ф, В)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-1 (44)	ЕГ-1 (40)
Творчо-інтелектуальний	14	14
Продуктивно-ціннісний	18	16
Інтуїтивно-репродуктивний	12	10

Таблиця 2.27

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізацій струнні інструменти, народні, духові та естрадні (С, Н, Д, Е)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-2 (40)	ЕГ-2 (44)
Творчо-інтелектуальний	13	14
Продуктивно-ціннісний	15	17
Інтуїтивно-репродуктивний	12	13

Таблиця 2.28

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізації хорове диригування (Х)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-3 (40)	ЕГ-3 (46)
Творчо-інтелектуальний	14	17
Продуктивно-ціннісний	21	22
Інтуїтивно-репродуктивний	5	7

За результатами дослідження адекватного володіння невербальною комунікацією низькі показники виявлені з 84 випробовуваних у 22 (26,2%) в групі студентів Ф, В; з 84 у 25 (29,8%) в групі студентів С, Н, Д, Е; з 86 у 12 (14%) в групі студентів Х. Студенти з інтуїтивно-репродуктивним рівнем діяльнісного компоненту не мають чіткого уявлення про «арсенал засобів експресії» – міміку, пантоміміку, жести та ін.; не надають належного значення ні власної емоційної експресивності, ні експресивності інших, покладаючись, в більшості випадків, тільки на вербальну інформацію.

Продуктивно-ціннісний рівень володіння навичками невербальної комунікації зареєстрований у 34 студентів (40,5%) фортепіанної та вокальної спеціалізацій; у 32 студентів (38%) народної, струнної, естрадної та духової спеціалізацій; у 43 студентів (50%) диригентсько-хорової спеціалізації. Для цих майбутніх бакалаврів притаманне добре знання засобів невербальної поведінки, присутність інтересу до спостереження за іншими людьми і прагнення до інтерпретації їх міміки та жестів, до розуміння конгруентності вербальної та невербальної інформації. Швидше за все, розпочавши власну професійну діяльність, саме ці майбутні музиканти зможуть передати все розмаїття емоцій і почуттів інтонованої музики, збагатити зміст твору потрібними експресивними акцентами, за допомогою жестів посилити вплив усного слова, зробити виступ або урок яскравим, емоційно-заразливим, експресивним й більш відповідним природному спілкуванню.

Високі показники невербальної комунікації та зовнішньої експресії виявлені у 28 осіб (33,3%) фортепіанної та вокальної спеціалізацій; у 27 осіб (32,1%) народної, струнної, естрадної та духової спеціалізацій; у 31 людини (36%) хорової спеціалізації. Творчо-інтелектуальний рівень прояву невербальної поведінки зовсім не означає, що особи, які потрапили в цю категорію, володіють навичками експресії та невербальної комунікації досконало. Навпаки, занадто активна експресія, відсутність уваги до характеру інтонацій та змісту виконуваної музики, а також впевненість у

власній інтуїції та «чутті» заважають цим майбутнім бакалаврам адекватно сприймати музичну й соціально-культурну дійсність.

Таким чином, характер проявлення досліджуваного компонента МІК багато в чому відповідає завданням дослідження – організації засвоєння студентами знань, умінь і навичок в області музично-інтонаційної діяльності.

Сформованість *рефлексивного компонента* МІК майбутніх бакалаврів музичного мистецтва ми вимірювали через такі критерії: 1). емоційна чуйність до явищ МІК; 2). вміння керувати власним психічним станом.

Кінцеві результати діагностики рівнів сформованості рефлексивного компонента МІК, що вимірювався через означені критерії було отримано завдяки адаптованим методикам І. Юсупова та Р. Кеттела.

Методика експрес-діагностики емпатії І. Юсупова використовувалася для вивчення рівня вираженості *емпатичних якостей* особистості майбутнього музиканта [51, 42 – 46]. Емпатія (від грец. *empathia* – «співпереживання») – осягнення емоційного стану іншої людини в формі співпереживання й співчуття [151, 299]. Емпатія виникає при взаємодії людини з людиною, твариною, а також при сприйнятті витворів мистецтва. Розвинена емпатія – один з найважливіших факторів успіху в педагогіці й мистецькій діяльності.

В основі експрес-діагностики емпатії лежать твердження (їх 36), яким треба дати оцінку. Варіанти відповідей надаються наступні: не знаю, ніколи (ні), іноді, часто, майже завжди, завжди (так). Їм відповідають числа від нуля до п'яти (0, 1, 2, 3, 4, 5). Всього в опитувальнику шість шкал емпатії, що діагностують ставлення до батьків, тварин, людей похилого віку, дітей, героїв музичних творів, знайомих і незнайомих людей (Додаток І).

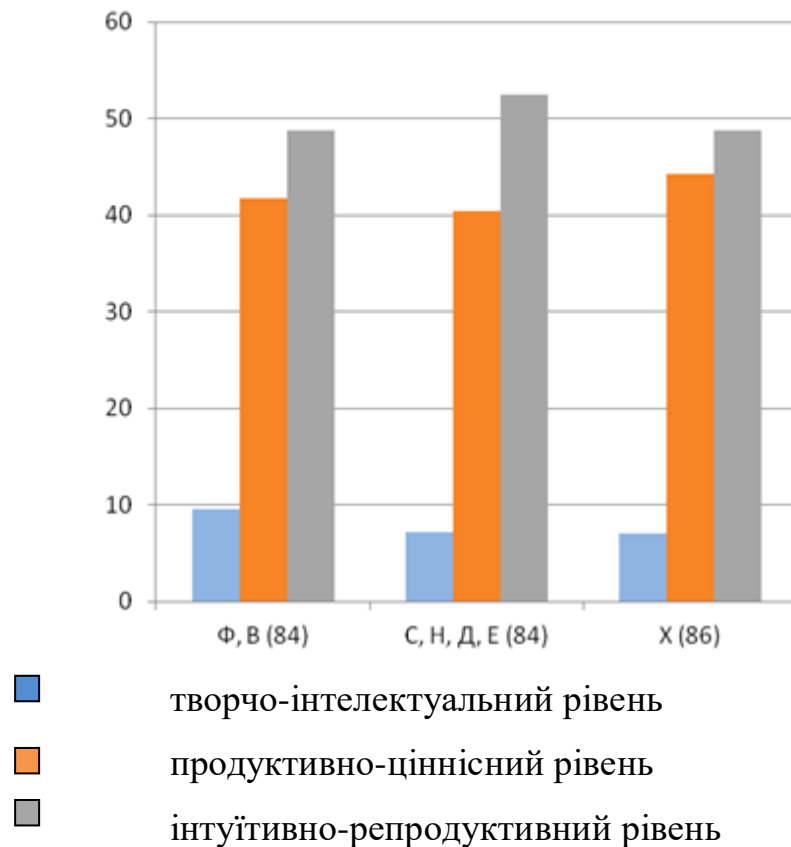
При обробці результатів ми визначали вірогідність даних: підраховували відповіді певного типу, що були дані на відповідні номери тверджень. За умовами опитувальника, у разі отримання суми балів 5 або більше, результат дослідження визнається невірогідним; у разі отримання суми балів 4 – результат діагностики є сумнівним; якщо кінцева сума 3, або менше –



результат дослідження може визнаватися достовірним. Отримані вірогідні результати дослідження дають можливість отримати кількісні показники та рівні емпатії. Розрізняють 5 рівнів розвиненості емпатії особистості, що виражаються в балах: дуже високий (82 – 90), високий (63 – 81), середній (37 – 62), низький (12 – 36), дуже низький (11 і нижче). Єдина метрична шкала інтервалів дозволяє, користуючись ключем, отримати загальну характеристику емпатії та оцінки за окремими шкалами (Додаток И.2).

Аналізуючи результати, слід представити їх круговою діаграмою (Додаток И.1). Коло поділяється на шість секторів згідно з числами діагностичних шкал, які позначаються цифрами від I до VI, відповідно порядку в ключі-дешифраторі. У площі кола викреслюється окружність з таким розрахунком, щоб осі діаграми (лінії, що розмежують сусідні сектори) були розділені на 15 рівних відрізків. Кожен відрізок відповідає одному балу, а в центрі кола знаходиться нульова точка. На цій координатній сітці в кожному секторі наноситься (наприклад, кольором) нарисова дуга з радіусом, відповідним числу балів, отриманих за певною діагностичною шкалою в дослідженні. Нарисові дуги, ближчі до центра мають нижчі рівні складових емпатії. Нерівномірно, ступінчасто розташовані нарисові дуги свідчать про нерівномірність розвитку відповідних емпатійних складових.

Узагальнені результати вивчення емпатії майбутніх музикантів представлені на рис. 2.10., де розподіл студентів експериментальних груп за рівнями розвитку емпатії надано у процентних показниках:



**Рис. 2.10. Узагальнені результати вивчення емпатії майбутніх бакалаврів музичного мистецтва**

Розподіли контрольних та експериментальних груп за рівнем емпатії на початку експерименту надані у таблицях за спеціалізаціями (див. табл. 2.29, 2.30, 2.31).

*Таблиця 2.29*

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізацій фортепіано та вокал (Ф, В)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-1 (44)	ЕГ-1 (40)
Творчо-інтелектуальний	5	3
Продуктивно-ціннісний	18	17
Інтуїтивно-репродуктивний	21	20

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізацій  
струнні інструменти, народні, духові та естрадні (С, Н, Д, Е)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-2 (40)	ЕГ-2 (44)
Творчо-інтелектуальний	3	3
Продуктивно-ціннісний	16	18
Інтуїтивно-репродуктивний	21	23

Таблиця 2.31

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізацій  
хорове диригування (Х)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-3 (40)	ЕГ-3 (46)
Творчо-інтелектуальний	2	4
Продуктивно-ціннісний	18	20
Інтуїтивно-репродуктивний	20	22

Діагностичні дані експрес-методики І. Юсупова з вивчення емпатії показують, що більшість піддослідних має низький рівень розвитку емпатії: (48,8% – 41 особа серед піаністів, вокалістів; 52,4% – 44 людини серед народників, струнників, духовиків й естрадників; 48,8% – 42 людини серед диригентів-хоровиків), що говорить про слабо виражене емоційне розуміння інших, присутність труднощів у встановленні контактів з людьми, неадекватному ухваленні емоційних проявів їх вчинків. Середні показники розвитку емпатії виявлено у 41,7% (35 осіб) в групі Ф,В; 40,4% (34 особи) в групі С, Н, Д, Е; 44,2% (38 осіб) в групі Х. Даний продуктивно-ціннісний рівень емпатії притаманний переважній більшості людей, які довіряють своїм особистим емоціям і враженням, однак до числа особливо чутливих осіб цих людей віднести не можна.

Творчо-інтелектуальний рівень емпатії зареєстрований ліше у 9,5% (8 осіб) в групі Ф,В; 7,2% (6 осіб) в групі С, Н, Д, Е; 7% (6 осіб) в групі Х.

Характер розподілу випробуваних в процентному співвідношенні за рівнем розвитку окремих видів емпатії виглядає наступним чином.

*У групі піаністів/вокалістів:*

до батьків: творчо-інтелектуальний рівень – 8,3%, продуктивно-ціннісний рівень – 58,3%, інтуїтивно-репродуктивний рівень – 33,4%;

до тварин: творчо-інтелектуальний рівень – 13,1%, продуктивно-ціннісний рівень – 51,2%, інтуїтивно-репродуктивний рівень – 35,7%;

до людей похилого віку: творчо-інтелектуальний рівень – 3,6%, продуктивно-ціннісний рівень – 69%, інтуїтивно-репродуктивний – 27,4%;

до дітей: творчо-інтелектуальний рівень – 6%, продуктивно-ціннісний рівень – 63,1%, інтуїтивно-репродуктивний рівень – 30,9%;

до героїв музичних творів: творчо-інтелектуальний рівень – 9,5%, продуктивно-ціннісний рівень – 47,6%, інтуїтивно-репродуктивний – 42,9%;

до незнайомих людей: творчо-інтелектуальний рівень – 4,8%, продуктивно-ціннісний рівень – 71,4%, інтуїтивно-репродуктивний – 23,8%.

Розподіл студентів Ф, В за видами емпатії надано у процентних показниках на рис. 2.11.

*У групі струнників, народників, естрадників та духовиків:*

до батьків: творчо-інтелектуальний рівень – 10,7%, продуктивно-ціннісний рівень – 54,8%, інтуїтивно-репродуктивний рівень – 34,5%;

до тварин: творчо-інтелектуальний рівень – 8,3%, продуктивно-ціннісний рівень – 53,6%, інтуїтивно-репродуктивний рівень – 38,1%;

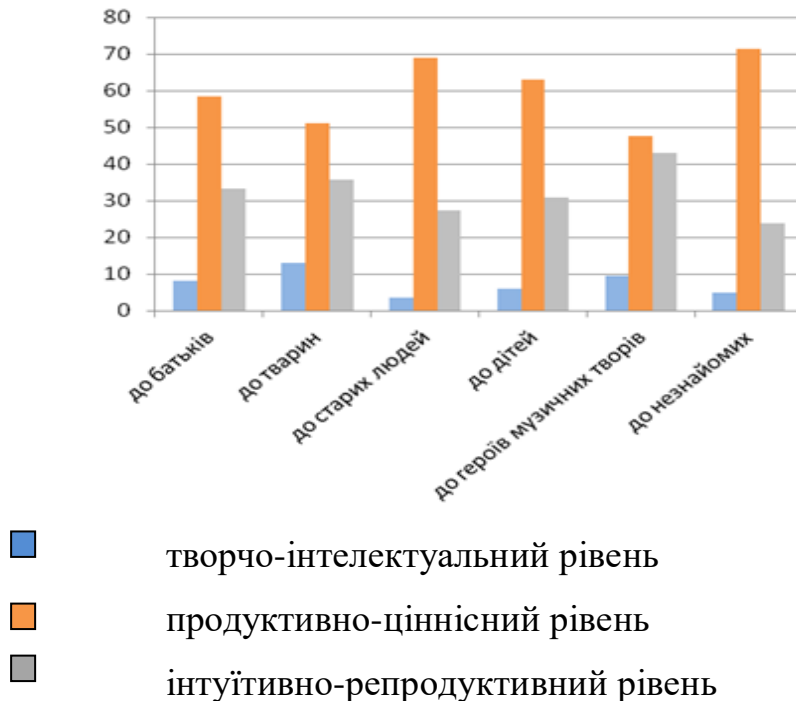
до людей похилого віку: творчо-інтелектуальний рівень – 3,6%, продуктивно-ціннісний рівень – 65,5%, інтуїтивно-репродуктивний – 30,9%;

до дітей: творчо-інтелектуальний рівень – 7,1%, продуктивно-ціннісний рівень – 59,5%, інтуїтивно-репродуктивний рівень – 33,3%;

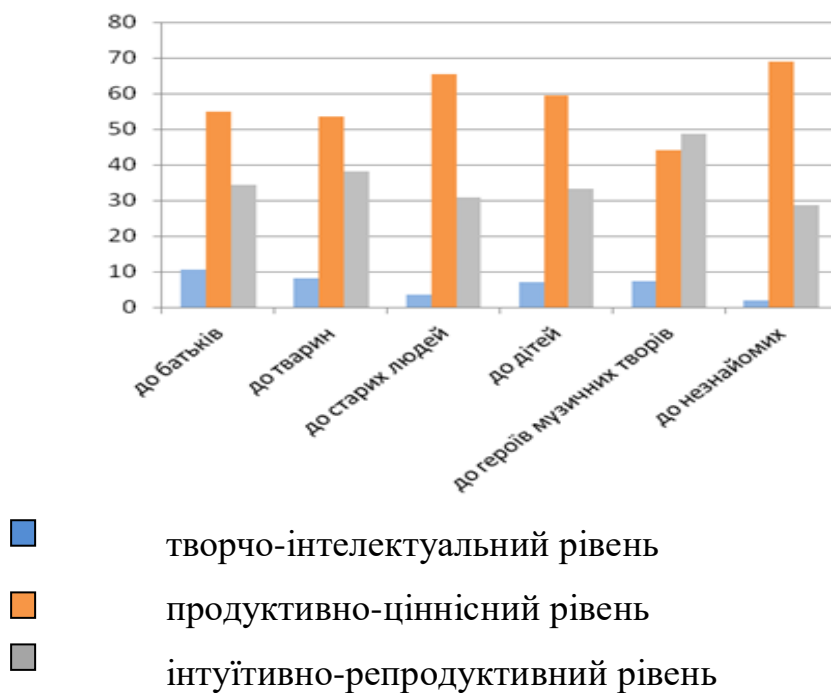
до героїв музичних творів: творчо-інтелектуальний рівень – 7,3%, продуктивно-ціннісний рівень – 44%, інтуїтивно-репродуктивний – 48,7%;

до незнайомих людей: творчо-інтелектуальний рівень – 2%, продуктивно-ціннісний рівень – 69%, інтуїтивно-репродуктивний – 28,8%.

Розподіл студентів С, Н, Д, Е за видами емпатії надано у процентних показниках на рис. 2.12.



**Рис. 2.11 Розподіл майбутніх бакалаврів (Ф, В) за видами емпатії у процентних показниках**



**Рис. 2.11 Розподіл майбутніх бакалаврів (С, Н, Д, Е) за видами емпатії у процентних показниках**

*У групі хоровиків:*

до батьків: творчо-інтелектуальний рівень – 8,1%, продуктивно-ціннісний рівень – 62,8%, інтуїтивно-репродуктивний рівень – 29,1%;

до тварин: творчо-інтелектуальний рівень – 11,6%, продуктивно-ціннісний рівень – 55,9%, інтуїтивно-репродуктивний рівень – 32,5%;

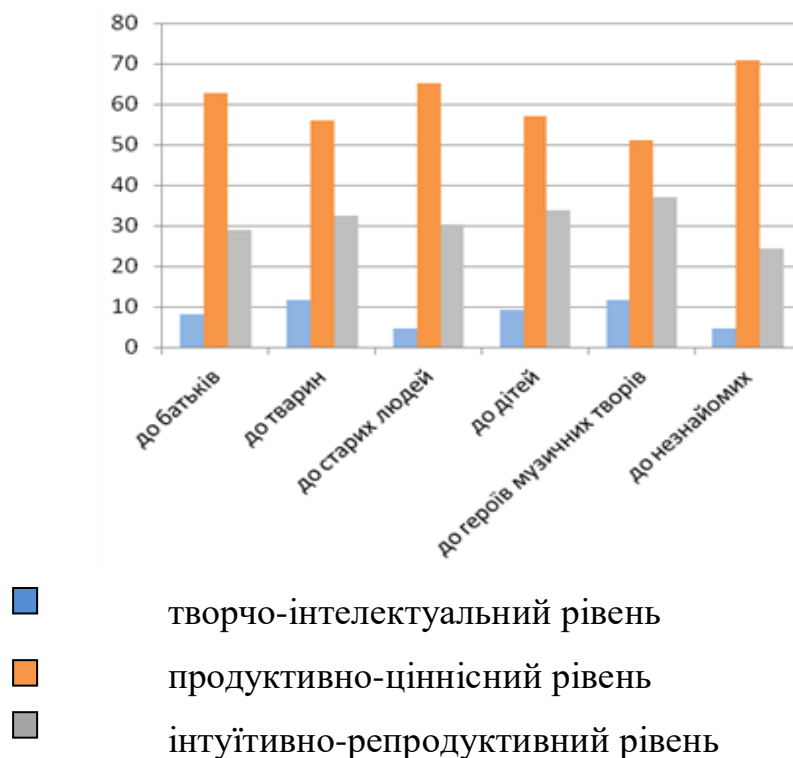
до людей похилого віку: творчо-інтелектуальний рівень – 4,6%, продуктивно-ціннісний – 65,1%, інтуїтивно-репродуктивний рівень – 30,3%;

до дітей: творчо-інтелектуальний рівень – 9,3%, продуктивно-ціннісний рівень – 57%, інтуїтивно-репродуктивний рівень – 33,7%;

до героїв музичних творів: творчо-інтелектуальний рівень – 11,6%, продуктивно-ціннісний – 51,2%, інтуїтивно-репродуктивний рівень – 37,2%;

до незнайомих людей: творчо-інтелектуальний рівень – 4,6%, продуктивно-ціннісний – 70,9%, інтуїтивно-репродуктивний рівень – 24,4%.

Розподіл студентів X за видами емпатії надано у процентних показниках на рис. 2.13.



**Рис. 2.13** Розподіл майбутніх бакалаврів (X) за видами емпатії у процентних показниках

Високі показники розвитку емпатії за всіма факторами діагностики виявлені у невеликої кількості респондентів, що свідчить, на наш погляд, про присутність особистісної кризи, що переживається молодою людиною у віці 16-20 років. Криза пов'язана з одночасним розвитком почуття дорослості, самостійності, з одного боку, й залежністю від дорослих, батьків, викладачів – з іншого; інтенсивним освоєнням «дорослих» ролей і форм соціально-культурного життя, необхідністю в радах й дружбі зі старшими за віком та прагненням відокремитися від впливу сім'ї, звільнитися від її залежності.

Привертає увагу присутність низьких показників по фактору «емпатія до дітей»: 30,9% (26 осіб) – Ф, В; 33,3% (28 осіб) – С, Н, Д, Е; 33,7 (29 осіб) – Х; що змушує задуматися про вірне професійне визначення даних респондентів, так як професія музиканта передбачає в першу чергу викладацьку діяльність, що вимагає від останнього високої чутливості до внутрішнього світу дитини, природного бажання співчувати й співпереживати його невдачам та успіхам у навчанні.

Низькі показники виявлені за фактором «емпатія до героїв музичних творів»: 42,9% (36 людини) серед піаністів та вокалістів, 48,7% (41 особа) серед народників, струнників, естрадників й духовиків, 37,2% (32 людини) серед диригентів-хоровиків. Зниження даної емпатичної здібності призводить до виникнення *труднощів у сприйнятті образів музичного мистецтва – знаходженню вірної інтерпретації* розучуваного музичного матеріалу, а значить, *збіднення художньо-змістовної складової музики*.

Таким чином, дані дослідження показали, що в студентському віці здатність до емпатії залишається невисокою, оскільки всі зусилля цього віку кинуті на забезпечення своїх потреб й досягнення власних цілей.

Для вивчення *емоційної стійкості* майбутніх бакалаврів музичного мистецтва був використаний багатофакторний особистісний опитувальник Р. Кеттела. Даний опитувальник вперше був опублікований в 1949 році. Останнє перероблене керівництво «Шістнадцять особистісних факторів»

вийшло в 1970 р. і з того часу широко використовується в психодіагностичній практиці.

В сучасній педагогічній освіті різні форми опитувальника є дієвими та досить популярними експрес-діагностиками особистості. Ця система Р. Кеттела заснована на діагностуванні рис особистості, що отримали назву конституційні фактори. Серед провідних можна назвати дружність, інтелект, емоційна стійкість, доміантність, експресивність/нормативність поведінки, сміливість, чутливість, довірливість, практичність, прямолінійність, тривожність, консерватизм, конформізм, самоконтроль, напруженість, самооцінка.

Фактори особистості, діагностуються 16-факторним особистісним опитувальником, позначаються буквами латинського алфавіту:

1. Інтелектуальні особливості: фактори В, М, Q.
2. Емоційно-вольові особливості: С, Q<sub>1</sub>, G, I, Q<sub>3</sub>, Q<sub>4</sub>.
3. Комунікативні властивості та особливості міжособистісної взаємодії: А, Н, Е, F, Q<sub>2</sub>, N, L.

У процесі роботи нам знадобилося 187 питань для опитування (Додаток К). Обстеження проводилося за час від 20 до 50 хвилин. Для кожного з випробуваних була надана інструкція, а відповіді заносилися на опитувальний лист, що потім обраховувався за допомогою спеціального «ключа» (Додаток К.1, К.2). Коли відповіді «а» та «с» збігаються, це оцінюється в два бали, а одним балом оцінюється збіг відповіді «в». В результаті обстеження ми отримуємо значення фактора, яке є сумою балів кожної виділеної групи питань. Винятком є фактор «В» – тут будь-який збіг відповіді з ключем дає 1 бал. Таким чином, максимальна оцінка по кожному фактору – 12 балів, за фактором «В» – 8 балів, мінімальна оцінка – 0 балів.

У нашому дослідженні ми використовували тільки одну шкалу з опитувальника Р. Кеттела – шкалу емоційної нестійкості – стійкості (фактор С). Цей фактор характеризує здатність керувати емоціями, настроєм,



особливо вміння знайти їм адекватне пояснення й реалістичний вираз (Додаток К).

Високі оцінки виявляються в осіб емоційно зрілих, впевнених в собі, що не піддаються випадковим коливанням настрою. Низькі оцінки бувають у людей, які не здатні контролювати емоції та імпульсивні потяги, й висловити їх в соціально прийнятній формі. Зовні це проявляється як поганий емоційний контроль, відсутність почуття відповідальності, ухилення від реальності.

Динаміка досліджуваних показників на формуючому й узагальнюючому етапах дослідження вивчалася за допомогою методу експертних оцінок. За допомогою експертних оцінок викладачів і кураторів були отримані відомості про зміну особистісних параметрів випробовуваних, які проявлялися в їх навчальній та практичній діяльності.

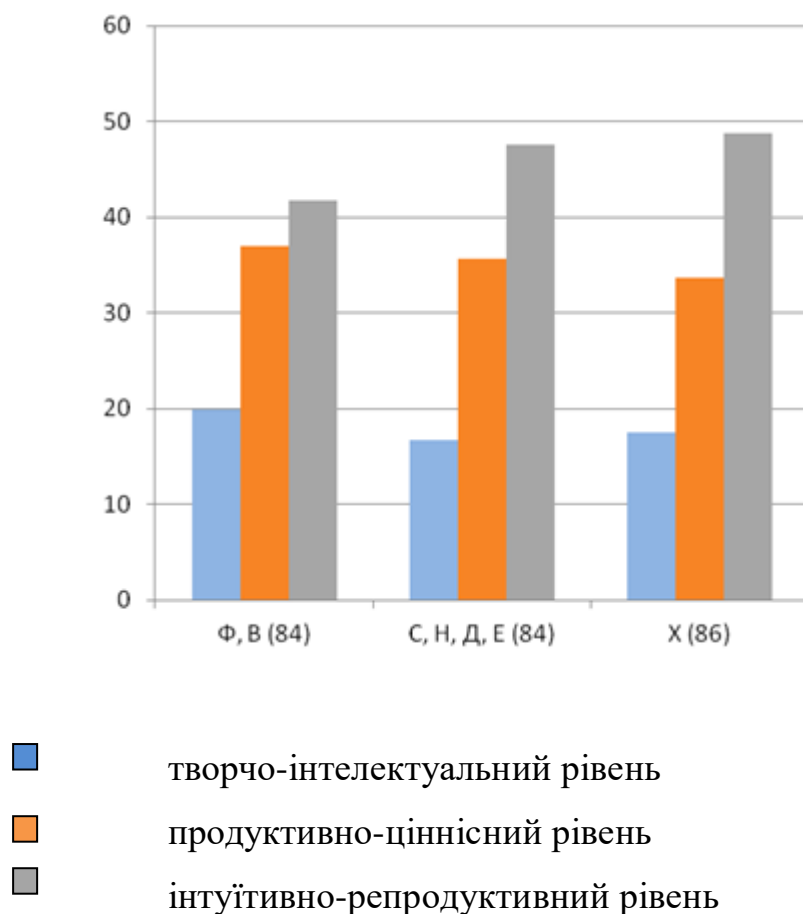
Куратори виконавських відділень, а також викладачі, які реалізують програми МТД (сольфеджіо, теорія музики, аналіз музичних форм тощо) на спеціальному бланку повинні були відзначити відповідну оцінку: інтуїтивно-репродуктивний рівень – 3 бали, продуктивно-ціннісний рівень – 4 бали, творчо-інтелектуальний рівень – 5 балів.

Загальний показник сформованості музично-інтонаційної культури визначався за сумою вираженості кожного критерію: інтуїтивно-репродуктивний рівень – 40 балів, продуктивно-ціннісний рівень – 32 бали, творчо-інтелектуальний рівень – 24 бали.

Для статистичної перевірки результатів дослідження були використані методи математичної обробки даних: Т-критерій Вілкоксона, що дозволяє встановити вираженість зсуву показників, виміряних в двох різних умовах на тій же самій вибірці випробовуваних; критерій  $\varphi^*$  (кутове перетворення Фішера), призначений для зіставлення двох вибірок по частоті ефекту, який нас цікавить; критерій Стьюдента, що дозволяє оцінити відмінності в середніх, отриманих в двох вибірках; критерій  $\chi^2$ -Пірсона, який визначає ступінь взаємозв'язку між досліджуваними ознаками.

Після проведення психодіагностичного обстеження студенти були ознайомлені з його результатами, в яких вказувалися загальні тенденції особистісного розвитку, опис сильних та слабких сторін професійної готовності до музичної діяльності, рекомендації щодо формування музично-інтонаційної культури.

Далі наводимо результати діагностики емоційної стійкості, для вивчення якої ми використовували багатофакторний особистісний опитувальник Р. Кеттела – шкала С. Розподіл студентів експериментальних груп за рівнями емоційної стійкості у процентних показниках на рис. 2.14.



**Рис. 2.14. Розподіл майбутніх бакалаврів експериментальних груп за рівнями емоційної стійкості у процентних показниках**

Розподіли контрольних та експериментальних груп за рівнями емоційної стійкості на початку експерименту надані у таблицях за спеціалізаціями (див. табл. 2.32, 2.33, 2.34).

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізацій  
фортепіано та вокал (Ф, В)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-1 (44)	ЕГ-1 (40)
Творчо-інтелектуальний	10	8
Продуктивно-ціннісний	16	15
Інтуїтивно-репродуктивний	18	17

Таблиця 2.33

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізацій  
струнні інструменти, народні, духові та естрадні (С, Н, Д, Е)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-2 (40)	ЕГ-2 (44)
Творчо-інтелектуальний	6	8
Продуктивно-ціннісний	14	16
Інтуїтивно-репродуктивний	20	20

Таблиця 2.34

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізації  
хорове диригування (Х)**

Рівні МІК	Кількість студентів до експерименту	
	КГ-3 (40)	ЕГ-1 (46)
Творчо-інтелектуальний	6	9
Продуктивно-ціннісний	14	15
Інтуїтивно-репродуктивний	20	22

Творчо-інтелектуальний рівень емоційної стійкості зареєстрований у 18 осіб в групі студентів Ф, В (19,9%); у 14 осіб (16,7%) в групі студентів С, Н, Д, Е; у 15 осіб (17,5%) в групі студентів Х. Ці респонденти є емоційно

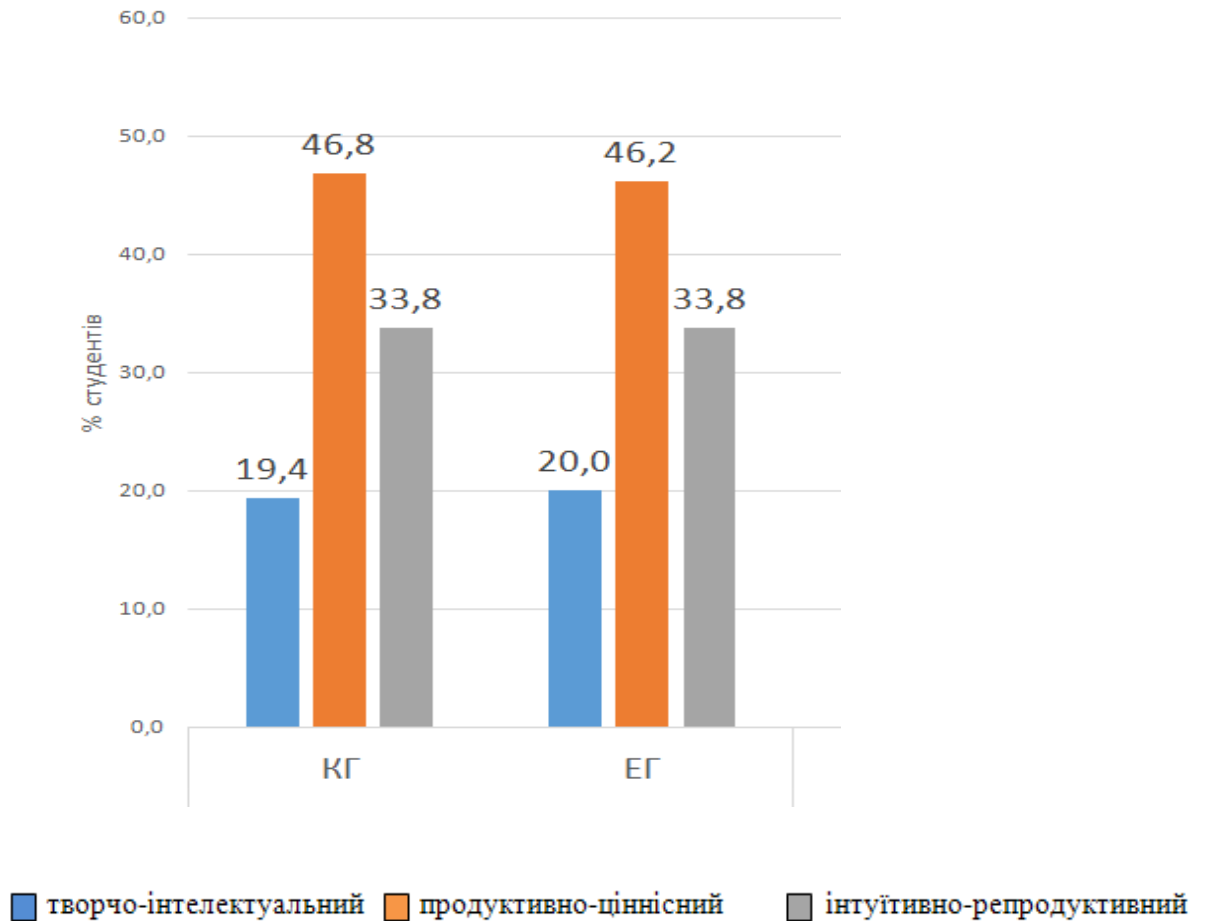
зрілими особистостями – вони здатні управляти своїми емоціями та настроєм, коли потрібно «тримати себе в руках»; безболісно адаптуються в незнайомих обставинах. Для них характерна відсутність великої напруженості й занепокоєння в ситуаціях підвищеного емоційного навантаження – публічний виступ, ускладненог музично-педагогічного спілкування тощо.

Середні показники емоційної стійкості (продуктивно-ціннісний рівень) виявлені у 31 випробуваного (36,9%) в групі Ф, В; у 30 випробовуваних (35,7%) в групі С, Н, Д, Е; у 29 випробовуваних (33,7%) в групі Х. Психологічний стан цих студентів відрізняється почуттям помірного занепокоєння, емоційної напруги, чутливістю до невдач і помилок в процесі музично-педагогічної взаємодії. При збігу несприятливих обставин ця категорія майбутніх педагогів-музикантів може демонструвати невтриманість, нетерпіння, тривожність.

Інтуїтивно-репродуктивний рівень емоційної стійкості зареєстрований у 35 осіб (41,7%) в групі Ф, В; у 40 осіб (47,6%) в групі С, Н, Д, Е; у 42 осіб (48,8%) в групі Х. У стресових ситуаціях поведінка цих майбутніх бакалаврів відрізняється нервовістю й нестійкістю; занепокоєнням, імпульсивністю, вираженою чутливістю до невдач у спілкуванні та діяльності, схильністю до дратівливості.

Таким чином, в даній вибірці переважає велика кількість емоційно нестійких студентів, що дає підставу вважати, що саме у цій категорії майбутніх бакалаврів музичного мистецтва можуть виникати труднощі, пов'язані зі збереженням адекватної поведінки, вибором тактики дій в емоційно насичених, стресових ситуаціях.

Узагальнення результатів дослідження музично-інтонаційної культури майбутніх музикантів на констатувальному етапі експерименту дозволило визначити рівні музично-інтонаційної культури. Розподіл студентів експериментальних та контрольних груп за рівнями прояву музично-інтонаційної культури надано у процентних показниках на рис. 2.15.



**Рис. 2.15. Розподіл майбутніх бакалаврів експериментальних та контрольних груп за рівнями прояву музично-інтонаційної культури у процентних показниках**

У процентному співвідношенні у студентів всіх груп виявлені досить високі значення продуктивно-ціннісного рівня музично-інтонаційної культури (46,8% у КГ та 46,2% у ЕГ); середні значення інтуїтивно-репродуктивного рівня музично-інтонаційної культури (33,8% у КГ та ЕГ); низькі значення творчо-інтелектуального рівня музично-інтонаційної культури (19,4% у КГ та 20,0% у ЕГ).

Отримані дані вказують на те, що більшість майбутніх бакалаврів музичного мистецтва слабо орієнтуються в особливостях музично-інтонаційної діяльності, в них виявляються занижені показники інтонаційного слуху, емпатії та емоційної стійкості. Це є недостатнім для осіб, які у своїй професійній діяльності повинні мати здатність емоційної чуйності до музики та музично-інтонаційну грамотність, щоб свідомо й

адекватно виконувати музичні твори, а також передавати знання в процесі педагогічної діяльності, яка пов'язана зі спілкуванням з людьми.

Враховуючи результати контсатувального етапу експерименту та на основі власного педагогічного досвіду, слід зазначити, що низький (інтуїтивно-репродуктивний) рівень сформованості музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва залежить від деяких вагомих факторів:

а) кожен студент має особисті відмінності музичних здібностей, що обумовлює характер розвитку практично-інтелектуальних й естетичних елементів музично-інтонаційної культури;

б) особисті відмінності психічних якостей (емоційна чуйність, характер емоційного сприйняття, темперамент);

в) притаманний кожному окремому індивіду музично-інтонаційний досвід, властива тільки йому зафіксована в пам'яті інформація, що підсвідомо впливає на загально-музикальні та музично-інтонаційні наміри та можливості майбутніх музикантів;

г) умови попереднього музичного навчання, які бувають як сприятливими так і несприятливими для формування музично-інтонаційної культури.

Узагальнюючи результати даного етапу дослідження, можна зробити висновок, що формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва відбувається зазвичай інтуїтивно й тому є малорезультативним. Респонденти не мають чіткого розуміння плану формування музично-інтонаційної культури, слабо володіють видами музично-інтонаційної діяльності та проявляють низку емоційну чуйність до явищ МІК та музичної культури взагалі. Майже всі майбутні бакалаври, що мають труднощі у формуванні МІК мають недостатньо практики у визначенні на слух, вільному інтонуванні, визначенні музичних інтонацій в музиці, а також в них недостатньо розвинена мотивація до інтонаційного сприйняття музичного мистецтва. Практично всі респонденти в своїй

музично-інтонаційній діяльності краще орієнтуються в діатоніці ніж в хроматиці, легше сприймають та інтонують в ладу ніж поза ладом, тому сприйняття на слух, відтворення та орієнтування в музичній культурі ХХ століття з її «емансипацією дисонансу» складає певні перешкоди для більшості майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

Ми вважаємо, що підготовка бакалаврів музичного мистецтва до майбутньої професійної діяльності повинна включати виховання професійних якостей, підвищення рівня сформованості компонентів музично-інтонаційної культури, заохочення до розвитку власної музично-інтонаційної грамотності. Удосконалення власної виконавської майстерності шляхом кращого розуміння музично-інтонаційної природи музичного мистецтва та надбання музично-інтонаційного досвіду призведе до здатності передавати все розмаїття емоцій і почуттів інтонованої музики, за допомогою жестів посилити вплив усного слова, зробити виступ або урок яскравим, емоційно-заразливим та експресивним.

Виявлений рівень сформованості МІК в ході першого етапу експерименту є недостатнім, що свідчить про необхідність пошуків нових, більш ефективних форм і методів роботи з майбутніми бакалаврами музичного мистецтва, що сприятиме підвищенню рівня їх музично-інтонаційної культури та формуванню готовності до майбутньої професійної виконавської та педагогічної діяльності.

## **2.2. Упровадження педагогічних умов формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва**

Вивчення стану проблеми в музично-педагогічній теорії та практиці дозволило нам зробити висновок про те, що необхідний рівень сформованості музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва потребує визначених педагогічних умов формування музично-інтонаційної культури майбутнього музиканта.

Формування музично-інтонаційної культури може здійснюватися в класі спеціальності (фах), в оркестровому класі, хоровому класі, в ході вивчення деяких предметів музично-історичного циклу, але найбільш продуктивно музично-інтонаційна культура може бути сформована в ході вивчення предметів циклу МТД. Цей цикл має на меті виховати в учнів добре організований музичний слух і здатність свідомо сприймати художній твір у цілому, розвинути художній смак, вміння розкривати зміст і визначати рівень художньої цінності музичного твору [3, 3].

*Формування та розвинення* за допомогою педагогічних умов всього комплексу складових елементів музично-інтонаційної культури (музичне мислення, інтонаційний слух, музична пам'ять, вільне орієнтування в діатоніці й хроматиці, інтонування в ладу й поза ладом, музично-інтонаційний досвід, знання музичних стилів, жанрів та епох), які необхідні для розкриття змісту музичного твору для найкращого розуміння й виконання його, відбувалось *у три кроки*.

Перший крок – це *ознайомлення*, що базується на трьох взаємопов'язаних процесах: формування системи знань про музичну інтонацію, виокремлення її типів за значенням; формування музично-інтонаційних навичок (слухових та виконавських) за допомогою мелодичних фігур; розвинення емоційної чуйності до явищ музично-інтонаційної культури та постановка нових завдань.

Другий крок – *опанування*, що складалося з трьох процесів: формування системи знань про музичну інтонацію (створення інтонаційного вокабуляру) з використанням прогресивного репертуару для сольфеджування; формування музично-інтонаційних навичок (слухових та виконавських), інтонаційного слуху за допомогою мелодичних фігур в їх діатонічному та хроматичному варіантах; розвинення емоційної чуйності як засіб покращення сприйняття художньо-змістовної складової музики.

Третій крок – *осмислення* як процес синтезу та усвідомлення усталених, вдосконалених і нових музично-інтонаційних навичок, що породжує



інтонаційно цілісне музичне мислення, а як результат – музично-інтонаційну культуру.

Отже, на наш погляд, музично-інтонаційна культура має свою *специфіку*, однією з головних рис якої є осягнення майбутнім музикантом художньо-змістовної суті музичного твору з урахуванням відповідного характеру інтонаційної складової. Саме цей процес, котрий керується свідомістю та емоційністю музиканта, є музично-інтонаційною діяльністю, що проходить три фази розвитку: від почуттєво-цілісного сприйняття через фазу аналізу до узагальнення в єдності суперечливих складових. Проходження і закріплення цього процесу можливе лише за наявності конкретних *музично-інтонаційних навичок*, що формують *естетично-інтелектуальне сприйняття*, відношення, рефлексію інтонаційної практики, як особливого способу діяльності, майбутнього музиканта, та які у сукупності із необхідними *знаннями, досвідом та отриманими компетентностями* складають музично-інтонаційну культуру майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

Формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва має свою логіку, етапи, рівні. Розуміння музично-інтонаційної культури з точки зору розвитку особистості майбутніх музикантів розглядається нами як процес переходу від одного етапу і рівня, менш досконалого, до інших – більш досконалих.

Процесом називають хід розвитку якогось явища, послідовну зміну стану в розвитку будь-чого [173]. У проектуванні навчальної діяльності він носить закономірний, цілеспрямований, керований і поступовий характер. Подання процесу здійснюється через демонстрацію його структури, одним з елементів якої є етап – окремий момент, стадія якогось процесу.

Отже, згідно з теоретичним та практичним аналізом професійної підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, ми припустили, що музично-інтонаційна культура майбутніх музикантів в процесі професійної підготовки може бути сформована, якщо:

- буде здійснюватися систематичний педагогічний вплив на процес професійної підготовки майбутніх бакалаврів з метою формування музично-інтонаційної культури студентів за допомогою створення музично-творчого освітнього середовища;

- сформується мотиваційна готовність студентів до підвищення рівня їх музично-інтонаційної культури шляхом активізації емоційно-вольової сфери та поглиблення естетичної спрямованості музично-освітнього процесу;

- поетапно будуть формуватися теоретичні та практично-творчі музичні компетентностей майбутніх фахівців з урахуванням принципів: взаємодії пізнавальної, рефлексивно-оцінної та творчої активності студентів; варіативності форм музичної діяльності; суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників музично-освітнього процесу; використання активних форм і методів музичного навчання.

*Перша педагогічна умова, яка впроваджувалася в ході експерименту пов'язана з діяльнісним компонентом, показниками якого є володіння видами музично-інтонаційної діяльності та ступінь активності в різноманітних формах музично-інтонаційної діяльності.*

Багатоскладовий процес формування музично-інтонаційної культури здійснювався у «майстерні», якою стали музично-теоретичні дисципліни. Поступово проходила адаптація багатогранного життєво-сонорного досвіду до умов освітнього процесу в контексті музично-інтонаційної діяльності [32]. Розуміння, аналіз та відтворення різноманітних образів музичних творів за допомогою неймовірної сили та допомоги музичної інтонації та її основного складового елементу – інтервал, являло собою концентровану музично-інтонаційну діяльність.

Одним з перших кроків перед майбутніми бакалаврами музичного мистецтва постає питання про інтонацію, питання накопичення інтонаційно-слухового досвіду та розвитку інтонаційно цілісного музичного мислення.

З метою створення музично-творчого освітнього середовища, набуття спрямованості студентів на розуміння цінності музично-інтонаційної

культури та формування відповідної професійної компетентності застосовано низку методів. Щоб процес формування музично-інтонаційної культури йшов якісніше й ефективніше, його зміст в освітньому процесі має реалізовуватися в процесі навчання МТД, фаху, в концертмейстерському класі, оркестровому класі, хоровому класі інтерактивними формами, прийомами і засобами.

*Практичне музикування.* В ході набуття музичної освіти разом з теорією дуже важливим фактором є практика. Акцент на заняттях музично-теоретичних дисциплін у системі музичного виховання й освіти повинен бути поставлений як на набуття теоретичних знань, так і на розширення інтонаційно-образного багажу студентів, розвиток його емоційного відгуку на музику, формування стійкого інтересу до музичного мистецтва як частини життя, що його оточує. Головними є не стільки знання про музику, скільки занурення студентів до самої музики, знання й розуміння цієї музики [38, 8 – 12]. Цьому, перш за все, сприяє виконавча діяльність майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, розвиток навичок колективного виконання музичних творів – співів, гри на музичних інструментах, пластичного інтонування, простих імпровізацій тощо. Відомий український філософ Г. Сковорода ставив музику на чолі виховання та підкреслював її психотерапевтичні властивості ще у XVIII столітті [170].

Практичне музикування в ході занять загальнопрофесійного циклу створює музично-творче освітнє середовище, коли студенти на практиці можуть долучитися до сучасних ладів, складних та цікавих гармонічних вертикалів, прийомів композиторської техніки за допомогою активних форм та методів навчання.

Важливе значення має поліфонічність тематизму й засобів розвитку. Квадратні побудови поступово поступаються місцем неквадратним (6,7,11 тактів). В 2-3-голоссі переважають прийоми поліфонічного письма: канони, імітації, ізоритмія, дзеркальний контрапункт. В музичних прикладах та диктантах за основу береться принцип симетрії, який вельми характерний

для ХХ століття. Згадаймо «Мікрокосмос» Б. Бартока, в якому чимало п'єс, побудованих за таким принципом.

В контексті практичного музикування в ході впровадження першої педагогічної умови ми застосовували вокалізи та музичні скоромовки. Використовувалися тональні системи: однойменна, паралельна, однотерцова, хроматична. В якості прикладу наводимо тональний план одного з вокалізів (Додаток Л):

es – b – [ДД<sub>7</sub> = ] – e – Д<sub>7</sub> → /fis/ – [Д<sub>7</sub> → /h/ = ] – b – [II мелод. = VI натур.] –  
 es – a – c – h – f – c – [II<sub>6/5</sub> = VII<sub>6/5</sub> однотерц.] – e – [Д = Д однотерц.] – Es

Вокалізи розвивають гармонічний та інтонаційний слух на основі хроматичної тональності. Акомпанемент не дублює вокальну партію, що вимагає від студентів певної слухової активності, особливо в умовах частой зміни лада, тональності, енгармонічної заміни ступенів. Під акомпанемент педагога майбутні музиканти легко співають вокалізи, а ось коли акомпанемент виконують самі, або співають одну мелодію без супроводу, виникають помилки в інтонуванні. У вокалізі C-dur основна мелодична фігура – «репетиція», заради якої він і був створений. Але «репетиція» співствляється з іншими фігурами: хроматичною, діатонічною, цілотонною гаммами, квартовою «brucus» (Додаток Л), гармонічною фігурацією за частковим заповненням. Певну складність може скласти суміщення різних мелодичних фігур й імітаційний переклик між вокальною партією й інструментальним супроводом, енгармонічна модуляція Des → Cis.

Вокаліз es – Es призначений для співу легато. Незважаючи на деякі інтонаційні складності, пов'язані з великою кількістю відхилень в далекій строї, він вчиться миттєво. Фігури, використані в цьому прикладі: складне оспівування, трактоване широко, хроматичне й діатонічне оспівування, хроматична «brucus – секста», гармонічна фігурація з частковим заповненням, діатонічна гама.

Важливе значення при формуванні музично-інтонаційної культури має вміння швидко бачити, чути, інтонувати та розуміти зміст інтонацій. У

більшості студентів відсутня навичка швидко читати нотний текст, але ця навичка не приходить сама собою, тоді як на музичних заняттях цьому типу роботи майже не приділяється уваги. Навичку швидкого читання нотного тексту, а як наслідок – зчитування музичних інтонацій – потрібно напрацьовувати спеціально. Ми використовували спочатку звичайні скоромовки, а пізніше переходили до музичних, зразки яких ми надаємо в додатках (Додаток М). Кумедні тексти скоромовок в поєднанні з музикою стають ще смішнішими. Як показала практика, студентів дуже активізує та приносить задоволення сам процес артикуляції, особливо таких «безглузвих», немов «здивованих» інтонацій, як, наприклад, стрибки на зменшену октаву с глісандо в скоромовці «На болоті, на лузі». Інтонаційна основа скоромовок різна, в першій – «На болоті, на лузі» - використані три фігури: хроматична гама, репетиція, трель. З урахуванням швидкого темпу, такий інтонаційний матеріал складний для виконання, але майбутні музиканти впоралися з ним досить успішно.

В скоромовці «Не жаліла мама мила» тільки дві фігури: терцова «brucus» й репетиція. Інтонаційний матеріал чотириголосний, в коді кожен з голосів вступає один за одним по висхідним цілим тонам, утворюючи наприкінці кластер на форте, який раптово зривається глісандо униз.

Третя скоромовка «Віз корабель карамель» інтонаційно простіше: переважає діатонічна гама, де-інде у з'єднанні з трцовою «brucus». Як і в попередній скоромовці, ускладнений спів кластерів шости- й чотириголосних, але ця неприємність, як показала практика, цілком переборна.

Музичні скоромовки гарні тим, що доставляють студентам радість та вмикають діяльнісний творчий потенціал, що відповідає доброму розвитку діяльнісного компонента при формуванні музично-інтонаційної культури. Завдяки цьому ніякі інтонаційні перепони не зупинять бажання для подальшого розвитку музично-інтонаційної культури.

Практичне ознайомлення з *типовими інтонаціями* світового музичного мистецтва (спів та аналіз) враховував розгляд та роботу з інтонацією як об'єднанням усіх музичних засобів виразності. Такий підхід отримує подальший розвиток в трактуванні інтонації як «звукокомплексу», що являє собою єдність змісту й форми. Вагоме значення в музичній педагогіці та виконавстві надається осягненню музики як інтонаційного процесу. При цьому інтонація трактується в якості «зерна» розвитку музичної форми.

Для музично-інтонаційного аналізу особливе значення має уявлення про зерно-інтонацію як найменшої одиниці музики, що є генетичною основою, інваріантом музичного твору. Д. Кабалевський вважає, що «музична фраза, мелодія, ціла п'єса, навіть великий твір зазвичай виростають з одного, двох, навіть кількох «зерен». Кожне таке зерно ми називаємо інтонацією. У зерні-інтонації міститься найголовніше, що ми відразу ж запам'ятовуємо і дізнаємося при повторенні, навіть якщо повторення звучить з будь-якими змінами. У зерні-інтонації міститься ембріон мелодії, ритму та інших елементів музичної мови, головне ж – характер музики» [66].

Інтонація (як висотна організація тонів) служить конструктивною і виразно-сисловою основою музики. Без інтонації (як і без нерозривно пов'язаних з нею ритму і динаміки, а також тембру) музика існувати не може. Таким чином, музика в цілому має інтонаційну природу. Основна і головна роль інтонації в музиці обумовлена декількома факторами: а) висотні відносини тонів, які є досить рухливими й гнучкими, при цьому дуже різноманітні; певні психофізіологічні передумови обумовлюють провідну їх роль у вираженні засобами музики мінливого, тонко диференційованого і нескінченно багатого світу порухів душі людини; б) висотні відносини тонів завдяки фіксованості висоти кожного з них, як правило, легко запам'ятовуються й відтворюються і тому здатні забезпечити функціонування музики як засобу спілкування між людьми; в) можливість порівняно точного співвіднесення тонів за їх висотою і встановлення між ними на цій основі чітких та міцних функціонально-

логічних зв'язків дозволила виробити в музиці різноманітні методи мелодичного, гармонічного й поліфонічного розвитку, виразні можливості якого набагато перевершують можливості, скажімо, одного ритмічного, динамічного або тембрового розвитку.

Крім того, інтонація – це манера («лад», «склад», «тонус») музичного висловлювання, «якість осмисленої вимови» (Б. Асаф'єв) в музиці. Вона полягає в комплексі характерних особливостей музичної форми (висотних, ритмічних, тембрових, артикуляційних та ін.), які обумовлюють її семантику, тобто емоційне, смислове та інші значення для тих, хто сприймає її. Інтонація – один з найглибших шарів форми в музиці, найближчий до змісту, який безпосередньо і повно виражає його. Таке розуміння музичної інтонації аналогічно розумінню мовної інтонації як виразного тону мови, емоційного забарвлення її звучання, що залежить від мовної ситуації і виражає відношення мовця до предмета висловлювання, а також риси його індивідуальності, національної та соціальної приналежності. Інтонація в музиці, як і в мові, може мати експресивне (емоційне), логічно-смислове, характеристичне й жанрове значення. Експресивне значення музичної інтонації визначається вираженими в ній почуттями, настроями й вольовими устремліннями композитора та виконавця, бо музична інтонація, за В. Медушевським, є невербальна форма вираження. У цьому сенсі говорять, наприклад, про інтонації, що звучать в даному музичному творі (або будь-якому його розділі): інтонації призову, гніву, радості, тривоги, урочистості, рішучості, ласки, співчуття, участі, любові, дружньої підтримки та ін. Логічно-смислове значення інтонації визначається тим, висловлює вона твердження, питання, завершення думки та ін. Нарешті, інтонація може бути різною за своїм характеристичними значеннями, в тому числі національному (російська, грузинська, німецька, французька), а також за жанровим значенням (пісенна, аріозна, речитативна, розповідна, скерцозна, медитативна, ораторська тощо). На основі даної типології музичної інтонації в ході занять складається музично-інтонаційний вокабуляр (Додаток С).

В музиці існують *типові інтонації*, але в цілому інтонація принципово багатозначна за змістом. В сучасних умовах актуальним в музичній освіті та виконавстві стає виявлення музично-інтонаційної концепції твору й музично-інтонаційного словника музиканта. Не є секретом, що авторський музичний зміст має відтворюватися виконавцем з максимальною точністю, правдивістю і ґрунтуватися не на односторонньому інтуїтивному розумінні, а на логіці й інтелекті. Базові мелодичні звороти вдало систематизував Д. Кук у своїй праці «Мова музики», що є підсумком великої аналітичної роботи з класичною музичною літературою XIX – початку XX століття, яка досліджує музичну семантику, розкриває важливість та першочерговість змістовної сутності музики. [238]. Дослідник виділив музичні звороти, що є мелодійними малюнками, абстрагованими від ритму, від контексту. Але в цьому «оголеному» ступеневому варіанті запису їх значення, сенс представлений автором переконливо й вражаюче. Ми взяли за основу та розширили його теорію для виявлення змісту твору, осмисленого інтонування, що призвело до створення музично-інтонаційного словника. Наприклад, висхідний рух в мажорі I - (II) - III - (IV) - V – висловлює активну, ствердну емоцію радості, що наростає. Яскравим прикладом є Дует Карася й Одарки «На туркені оженюся» з 3 дії опери «Запорожець за Дунаєм» С. Гулака-Артемівського. Висхідний рух в мажорі V - I - (II) - III – виступає варіантом названої вище послідовності, де до радості, активності додається тріумфування. Цей інтонаційний зворот звучить у труби соло в Тріумфальному марші з опери Дж. Верді «Аїда» (фінал 2 дії), символізуючи перемогу єгиптян. Висхідний рух в мінорі I - (II) - III - (IV) - V – пов'язаний з виразом емоції страждання, жалю, скарги, туги. Одноголосний вступ в п'єсі «Туга за Батьківщиною» Ф. Ліста з циклу «Роки мандрів» демонструє мелодичний зворот I - III - IV - V в мі-мінорі. Далі в цій п'єсі ми почуємо нисхідну хроматичну гаму у тактах 8 – 9, що підсилює, заявлене на початку, відчуття скорботи й додає фатальності переживанням. До речі, хроматична гама униз – це також окремий мелодичний зворот. Сумно-прекрасна



«Мелодія» Мирослава Скорика, написана до фільму «Високий перевал» також має зворот I - III - IV -V. Її можна прослуховувати у виконанні Богдани Півненко та оркестру «Київська Камерата». Спадний рух в мажорі V - (IV) - III - (II) - I – пов'язано з передачею відчуття спокійної радості, визнання, приємного блаженства, розради, заспокоєння. Це ми знаходимо в Арії Ксеркса «Ombra mai fu» із опери «Ксеркс» Г. Генделя. Спадний рух в мінорі V - (IV) - III - (II) - I – передає «згасаючу скорботну емоцію»; в контексті може асоціюватися «з прийняттям горя, безвільністю, нерішучістю, депресією, пасивним стражданням, розпачем, пов'язаним зі смертю». Якщо в кінці додається підвищена VII, до основної емоції додається відчуття гіркоти. Саме це ми можемо спостерігати в романсі М. Лисенка «Коли розлучаються двоє» на вірші Г. Гейне. Рух I - (II) - III - (II) - I в мінорі асоціюється зі станом «нерухомості, не піднімається до протесту і не падає до «угоди»; це скорботний роздум, одержимість похмурими почуттями, небезпекою, страхом, неминучою долею». Гірка іронія перших тактів «Траурного маршу» з Першої симфонії Г. Малера переростає в тяжку картину спустошення: все приречене на загибель. Рух в мажорі (V) -VI -V – висловлює просте твердження радості, радісний тремтіння, спокій, томління (якщо VI є затриманням). Наприклад, в Сьомій симфонії Д. Шостаковича, яка розповідає про життя до та після фашистської навали, в побічній партії ми бачимо картини миру та відчуваємо спокій, радість до вторгнення ворога. Цьому як раз сприяє повторювана інтонація V -VI -V в басах. Рух (V) -VI -V в мінорі. Затримання VI до домінанти створює ефект «вибуху скорботи», навряд чи можна знайти «сторінку горя» в музиці будь-якого тонального композитора будь-якого періоду без його участі. В якості приклада на цю типову інтонацію ми згадуємо зі студентами Головну партію 40-ї симфонії В. Моцарта. (Додаток X).

Складання інтонаційного вокабуляру, теоретичних понять стосовно музично-інтонаційної діяльності витікає з попереднього пункту. Це створення в процесі опанування МІК словника музичних інтонацій, які

структуруються за значенням: експресивне, логічно-сміслове, характеристичне, жанрове, стилістичне, культурне. (Додаток С).

На заняттях з експериментальною групою ми використовували підготовлені заздалегідь пусті картки для визначення типів інтонаційної забарвленості музичних фрагментів. Для визначення застосовувалися приклади музичних творів різних композиторів з різних епох. Респондентам потрібно було виявляти по чергово типи інтонацій за значенням з Інтонаційного вокабуляру (експресивне, логічно-сміслове, характеристичне, жанрове, стилістичне, культурне). Зараз наведемо приклад з фрагментами музичних творів, які використовувалися (фрагменти можна змінювати):

- Перший Дельфійський гімн Аполлону (у виконанні М. Леві з альбому «Добре налаштована ліра: просто інтонація античності»);
- Григоріанський хорал ;
- Палестрина, «Меса Папи Марчелло», Kyrie;
- Орландо Лассо, 5-ти голосний мадригал «Mia benigna Fortuna»;
- Г. Перселл, опера «Дідона та Еней», 3 д., Плач Дідони;
- І. С. Бах, Токата і фуга d-moll;
- І. С. Бах, ДТК, фуга C-dur;
- Г. Ф. Гендель, Concerto grosso, g-moll;
- Г. Ф. Гендель, опера «Ксеркс», Арія Ксеркса «Ombra mai fu»;
- А. Вівальді, «Пори року»;
- Й. Гайдн, Симфонія №103, 1 ч., вступ та Г.П.;
- В. А. Моцарт, Симфонія № 40, 1 ч., Г. П.;
- В. А. Моцарт, опера «Весілля Фігаро», арія Графа;
- Л. В. Бетховен, Соната №8, вступ Grave;
- Ф. Шопен, Прелюдія №7, A-dur;
- Дж. Верді, опера «Аїда», Триумфальний марш;
- Ф. Ліст, Туга за Батьківщиною («Роки мандрів»);
- Г. Малер, Симфонія №1, 3ч. траурний марш;

- С. Гулак-Артемівський, опера «Запорожець за Дунаєм», арія Карася «На туркених ожениюся»;
- М. Скорик, «Мелодія» ля-мінор;
- Укр. нар. пісня «Ой не світи місяченьку»;
- М. Лисенко, опера «Тарас Бульба», увертюра;
- К. Орф, «Карміна Бурана», 3 ч., №21 «In Trutina»;
- Д. Шостакович, Симфонія №7, 1 ч. П. П.;
- А. Шенберг, вок. цикл «Місячний П'єро», №9, Молитва к П'єро;
- П. Булез, Соната для фортепіано №3; (алеаторика)
- П. Булез, Структура 1.

Застосування даних методів та форм роботи спонукало студентів до підвищення музично-інтонаційної культури шляхом створення та поповнення свого музично-інтонаційного вокабуляру; сприяло виявленню потреби у глибокому емоційно-чуттєвому сприйнятті інтонаційної природи музичного мистецтва, образного змісту шедеврів світової музичної культури; ознайомленню та розширенню кола володіння базовими елементами музичної інтонації (інтервали); появу інтересу до професійно-педагогічної діяльності, самосвідомості.

Процес формування МПК майбутніх фахівців музичного мистецтва вимагає чіткого усвідомлення значення впливу особистості викладача на студентів, його педагогічної компетентності та рівня професійної підготовленості, а також мотиваційної готовності до підвищення рівня їх музично-інтонаційної культури шляхом активізації емоційно-вольової сфери та поглиблення естетичної спрямованості музично-освітнього процесу, що представлено в другій педагогічній умові.

*Друга педагогічна умова:* формування мотиваційної готовності студентів до підвищення рівня їх музично-інтонаційної культури шляхом активізації емоційно-вольової сфери та поглиблення естетичної спрямованості музично-освітнього процесу є дуже важливою в процесі формування музично-інтонаційної культури майбутніх музикантів. В ході

впровадження другої педагогічної умови ми використовували різноманітні творчі завдання для підвищення позитивної мотивації до формування власної музично-інтонаційної культури, а також для розвитку навичок використання типових інтонацій у професійній діяльності. На основі розробленого в ході дослідження інтонаційного вокабуляру залежно від тематики заняття майбутні бакалаври отримували такі завдання: «Доповнити диктант» (форма роботи, яка активізує процес навчання та перетворює складну теоретичну форму в живу творчість з використанням надбаного інтонаційного досвіду); «Створити музичний фрагмент»; «Створити варіацію на друге речення мелодії»; «Створити акомпанемент» (не тільки розвиток навичок виконання та знання гармонії, а й поглиблення зацікавленості в предметі та можливість «пропустити музику через себе», що розвиває емоційне сприйняття образного змісту виконуваної музики).

Грунтуючись на результатах соціологічного опитування студентів 1-4 курсів музичних ЗВО, було отримано можливість зробити ряд наступних висновків. Основними мотивами отримання музичної освіти в опитаних студентів-музикантів можна віднести такі: можливість творчої самореалізації (70%), бажання долучити людей до прекрасного (32%), прагнення до успіху в кар'єрі виконавця (26%), любов до дітей (10%), бажання займатися педагогічною діяльністю (7%). Про значущість професійного вибору говорить той факт, що заради досягнення професійної майстерності студенти готові жертвувати різноманітними задоволеннями (54%), матеріальним добробутом (25%), здоров'ям (17%) і любов'ю (9%). Однак 20% респондентів вважають такі жертви нерозумними.

Таким чином, виходячи з отриманих даних для студентів музичних навчальних закладів характерна гуманітарна спрямованість соціальної орієнтації. Переважання таких високих духовних мотивів вибору професії на нашу думку, може актуалізувати мотиваційну готовність студентів до підвищення рівня їх музично-інтонаційної культури, поглибити естетичну спрямованість музично-освітнього процесу. Дана умова є базою для

формування *мотиваційного компонента* МК студентів музичних спеціальностей ЗВО. Нагадаємо його критерії: 1. Ціннісна мотивація на взаємодію з елементами МК, 2. Критерій готовності майбутніх бакалаврів до інтонаційного сприйняття музичного мистецтва. В ході впровадження цієї умови також залучався *рефлексивний компонент* за критеріями – емоційна чуйність до явищ МК та вмінням керувати своїм психічним станом.

В ході формуючого етапу експерименту зі студентами проводилися вправи на розвиток емпатії (Додаток Н). Вправа «Зрозумій іншого» найчастіше застосовувалась на початку занять або виховної години та допомагала відчувати настрій один одного, психологічний стан, емоції, переживання. Вправа «Люблячий погляд» підіймала загальний емоційний тонус групи та спонукала учасників до активної творчої взаємодії. Вправа «Зображення почуттів» проводилася в парах для визначення почуттів партнера. Вправа «Я знаю що тобі наснилося» допомагала виявити, наскільки ми здатні проникнути у світ чужої підсвідомості й зрозуміти її, як ми намагаємося навчити розуміти образи та зміст музичних творів. Вправа «Серце і душа» пробуджує емпатичні здібності за допомогою улюбленого кольору, міміки, способу вимови, інтонування. Учасники намагаються відчувати себе двійником, пов'язаним в цей момент з партнером, з його думками і почуттями.

На початковому етапі роботи ми намагалися створити таке середовище навчання, де б стимулювалося формування мотиваційної сфери особистості майбутнього музиканта як важливої складової свідомої професійної поведінки. Ми проводили музично-психологічні виховні заняття у позаурочні часи, діагностичні методи, різноманітні вправи.

Діяльність, спрямована на посилення пізнавальної мотивації виявляється репродуктивною та характеризується сприйняттям, розумінням і відтворенням знань в тій же системі, в якій вони закладені в джерелі навчальної інформації. Цей вид діяльності є підставою кількісного і якісного накопичення знань про предмети і явища об'єктивного світу, допомагає

студентам засвоювати способи придбання знань і забезпечує просування від незнання до знання. Завдання, спрямовані на організацію відтворюючої діяльності, містять в собі найбільш істотні поняття, виділені з первинної інформації для виконання майбутньої роботи і стимуляцію самоконтролю за правильністю сприйняття інформації. Зразкові формулювання завдань цього типу: «Як називається ...?», «Дайте визначення ...», «Покажіть схематично ...» тощо.

До репродуктивної відноситься також практична діяльність, що стимулює інтерес до предмета, та яка виконується студентами по інструкції. Така діяльність є необхідним етапом роботи студентів, але вона не забезпечує формування стійких знань і умінь, а лише підігріває мотивацію для подальшого заглиблення у матеріал.

Продуктивна пізнавальна діяльність дозволяє сформувати стійкість, функціональну гнучкість, узагальненість знань студентів, можливість їх перенесення на інший клас задач. Продуктивна пізнавальна діяльність є необхідною умовою переходу знань і умінь в фонд загально професійної підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

До основних типів продуктивної пізнавальної діяльності відносяться діяльність, що трансформує, оціночно-оцінна та евристична діяльності. Саме в цих видах діяльності формується творче мислення студентів. Діяльність, що трансформує забезпечує глибшу переробку інформації, тобто формує вміння угруповувати й перегрупувати матеріал, згортати й розгортати інформацію, використовувати зіставлення, кодування, декодування й перекодування інформації.

Рефлексивно-оцінна діяльність включає завдання, пов'язані з формуванням оцінювальних суджень, що особливо необхідно при вивченні спеціальних дисциплін. Завдання, що організують оцінювально-аналітичну діяльність студентів, мають наступну конструкцію: «Оцініть дії педагога-музиканта ...», «Що зміниться, якщо ...?», «Що треба змінити, щоб ...?», «За яких умов допустимо ...?» та ін.

В ході експерименту *створення музичних фрагментів* сприяло підвищенню мотивації стосовно формування власної музично-інтонаційної культури та прилучення студентів до різних видів інтонаційної діяльності та набуття музично-інтонаційної грамотності. При формуванні музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва особливого значення набуває навчальне створення музики, постає питання про відповідні методики навчання. Проблемам навчальної творчості присвячені деякі роботи, що лежать в руслі музичної педагогіки, де ці проблеми розглянуті з різним ступенем конкретизації. Наприклад, Л. Баренбойм, Н. Василькова, Н. Ветлугіна, Г. Каганович, А. Нікітін, К. Орф, А. Павлова, Г. Рігіна, Г. Шатковський та ін. Тема навчальної творчості зачіпається також як супутня проблемі викладання теоретичних дисциплін в музичних навчальних закладах: дослідження, статті, методичні розробки про розвиток навичок створення музики і форми творчих робіт в курсах гармонії, поліфонії, аналізу, сольфеджіо. Ідеї сучасних педагогів, як й ідеї вчителів минулих століть, сходять до практики виховання в процесі спільної, колективної творчості – хорової імпровізації, що існувала в фольклорі. Навчання технології – відповідальний крок у формуванні музично-інтонаційної культури музиканта. Слід орієнтувати учнів на випуск продукції, якість якої знаходиться на рівні прийнятих в мистецтві художніх «стандартів».

В ході експерименту були використані цікаві творчі завдання. Завдання «Доповнити диктант» передбачало, що після запису 4-х тактів студенти створюють власні 4 такти до завершеного періоду. Ця форма роботи активізує процес навчання та перетворює складну теоретичну форму в живу творчість з використанням надбаного інтонаційного досвіду. Завдання «Створи варіацію на друге речення мелодії» полягало в тому, щоб піддослідні написали варіацію при збереженні форми. Варіації могли бути як строгі, так і вільні. Дуже важливим моментом було вірно продумати гармонічну складову, бо часто студенти, захоплюючись мелодіями забувають

в 2- або 3-голосному складі про інші голоси, що призводить до функціонально невідповідної структури. Ці вправи надавали можливість студентам відчутти себе композиторами класико-романтичного періоду, коли була поширена варіаційна форма. Завдання «Створи акомпанемент» також дає можливість не тільки тренувати навички виконання та знання гармонії, а використовується для поглиблення зацікавленості в предметі та допомагає «пропустити музику через себе», що розвиває емоційне сприйняття образного змісту виконуваної музики.

Автором дослідження було створено *прогресивний репертуар* для сольфеджування, який складається не тільки з конструктивних прикладів, оснований на збірках М. Ладухіна та П. Драгомірова (традиційні для викладання сольфеджіо в ЗВО культури та мистецтв), а враховує багатий арсенал прикладів з музичної літератури, включаючи твори композиторів ХХ ст. Таким чином формувалося поглиблення зацікавленості мистецтвом ХХ ст., підвищення власного рівня з інтонаційної підготовки (якості тембрового відчуття, хроматичного інтонаційного слуху, художньої інтерпретації тощо), власної поведінки в освітньому процесі. В ході роботи над цією педагогічною умовою напрацьовувалися важливі навички для формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Респонденти занурялися у звукову середу сучасності, працювали з хроматизмом й альтерацією, не оминали хроматичні мовні засоби. Відбувалося слухове засвоєння музики ХХ ст., що є вагомим проблемою сучасної музичної освіти. Поступово освоювалася пентатоніка та семиступеневі діатонічні лади, змішані семиступеневі й не октавні лади, асиметричні хроматизми в різних ладових умовах, симетричні лади, поєднання елементів декількох симетричних ладів, хроматична тональність мажоро-мінорної орієнтації, ансамблеве сольфеджування в хроматичній тональності, що дуже мотивувало піддослідних та спонукало до активної колективної творчої діяльності (Додаток У). Але процес розширення репертуару та володіння видами інтонаційної діяльності проходив також з



використанням національного фольклору в обробках українських композиторів, тому що розуміння складних музичних форм відбувається прогресивніше з урахуванням та вивченням рідних джерел, національного мелосу. Ми використовували українську хорову музику для поглиблення естетичної спрямованості музично-освітнього процесу, а також для підвищення мотивації майбутніх музикантів до підвищення рівня їх музично-інтонаційної культури. Серед прикладів вводилися в освітній процес обробки таких українських народних пісень, як «Ой ходить сон», «Вийди, вийди, Іванку», «Ой сива зозуленька», «Щедрий вечір» в обробках В. Калиниченко, М. Леонтовича, І. Поклада, В. Уманця та твори відомих композиторів Д. Бортнянського, Л. Дичко, А. Штогаренка на вірші А. Демиденка, А. Музичука, Ю. Рибчинського, Т. Шевченка.

Спочатку для деяких студентів було дуже важко переключатися на музичні зразки з творів Б. Бартока, К. Дебюссі, Е. Денісова, О. Мессіана, Д. Мійо, С. Прокоф'єва, С. Рахманінова, І. Стравінського, А. Хачатуряна, П. Хіндемита, Д. Шостаковича та ін. Виникали проблеми з інтонуванням і розумінням складного мелодико-ритмічного задуму фрагментів творів. Тут на заваді ставали міжпредметні зв'язки, а саме втручання елементів історії музики, коли залучалися аудіо- та відео матеріали. Студенти сприймали музику, що звучить, візуально дивилися на приклади для сольфеджування і рівень інтонування поступово покращувався. Зростав і рівень зацікавленості предметом завдяки такому творчому прийому, що призвело до високих результатів експерименту.

Мотивація до досягнення МІК дуже близька до ціннісного відношення до обраної професії. Ми запропонували майбутнім бакалаврам музичного мистецтва висловити у формі есе, педагогічного роздуму чи усно свої думки на наступні теми: «Що таке музика саме для тебе?», «Музично-інтонаційна культура у Вашому розумінні – ... ?», «Позитивні та негативні сторони музично-педагогічної професії», «Справжній музикант-педагог – це...». Під час аналізу робіт та усних виступів виявлено, що майбутні музиканти стали

сприймати музичне мистецтво як щось «близьке та рідне», що ніколи не втратить своєї цінності незалежно від дальшого розвитку життя та роду діяльності. Для студентів музично-педагогічна діяльність виявляється унікальною і, в той самий час, дуже важкою через високу відповідальність, яка лягає на плечі педагога-музиканта.

Вміння керувати своїм психічним станом розвивається за допомогою декількох вправ, в ході яких студенти стають більш розкутими внутрішньо, скидають «тілесну броню», керують диханням, а не закріпають його, формують позитивну емоційну атмосферу в ході навчального процесу (Додаток II). Ми проводили ці вправи на виховних годинах, на початку заняття та дихальні вправи в кінці роботи.

В процесі впровадження даної умови формування МК емоційний фактор став дуже важливим для сприйняття та досягнення музичних інтонацій. Цей фактор становить собою емоційну чуйність до музики, емоційне сприйняття образного змісту музики, співпереживання драматургічних колізій музичного твору. Це важлива передумова розуміння цінності інтонації та спрямованості на опанування музично-інтонаційною культурою. Звідси зростає й професійна рефлексія, як засіб ефективного розвитку митця.

Застосування даних методів сприяло набуттю усвідомленої вмотивованості щодо формування власної музично-інтонаційної розвиненості. Використання представлених форм роботи забезпечило ціннісне ставлення до музично-інтонаційної культури та підвищився її рівень шляхом активізації їх емоційно-вольової сфери та поглиблення естетичної спрямованості музично-освітнього процесу; зросла компетентність в області художнього сприйняття музики, стало можливим вільне володіння інтонуванням інтервалів, як найдрібнішої складової музичної інтонації; активного використання прогресивного репертуару для сольфеджування, накопичення інтонаційного багажу, розвиненість емоційної чуйності до музичного мистецтва. Теоретичні та практично-творчі музичні

компетентності майбутніх фахівців формувалися з урахуванням принципів: взаємодії пізнавальної, рефлексивно-оцінної та творчої активності студентів; варіативності форм музичної діяльності; суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників музично-освітнього процесу; використання активних форм і методів музичного навчання.

*Третя педагогічна умова:* поетапне формування теоретичних та практично-творчих музичних компетентностей майбутніх фахівців з урахуванням принципів: взаємодії пізнавальної, рефлексивно-оцінної та творчої активності студентів; варіативності форм музичної діяльності; суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників музично-освітнього процесу; використання активних форм і методів музичного навчання пов'язана з *когнітивний компонентом* МК, яка розглядалася за критеріями сформованості системи теоретичних та практичних знань для музично-інтонаційної діяльності, а також наявності інтегративного музично-інтонаційного досвіду майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Наукові знання характеризуються осмисленням системи понять даної теорії. Важливість формування системи знань підкреслюється багатьма науковцями, особливо якщо це не лише навчання навичкам, а вироблення загального принципу, який згодом може використатися в якості основного, коли наступні нові завдання виступають окремими випадками цього загального принципу.

Поетапне формування теоретичних та практично-творчих музичних компетентностей майбутніх фахівців завдяки активізації продуктивної пізнавальної діяльності студентів-музикантів призведе до формування системи наукових знань про музично-інтонаційну культуру й послужить підставою для формування когнітивного компонента МК. В процесі дослідження був розроблений спецкурс «Музично-інтонаційна культура музиканта», практична частина якого полягла в основу впровадження третьої педагогічної умови (Додаток Ф).

Розвиток інтонаційного слуху. Проблема виховання музичного слуху, мислення і чистоти інтонування – одна з надзвичайно актуальних в музичній педагогіці, незважаючи на велику кількість існуючих посібників, підручників, збірників диктантів і інших подібних видань. Особливо вагомо стає вислів Б. Асаф'єва: «У музиці ніщо не існує поза слухового досвіду» [15, 156]. Музично-теоретичні дисципліни мають широке музично-виховне значення для діячів музичного мистецтва, а особливо для студентів-музикантів в процесі професійної підготовки. Дисципліна сольфеджіо впливає на свідомість майбутнього музиканта, на його здатність осмислити, оцінити і глибоко, адекватно композиторському задуму, стилю, жанру і виконавської інтерпретації сприйняти твір, в найдрібніших елементах музики, окремих інтервалах і ступенях, відчувати вплив цілого.

Не можна приховати того факту, що виховання молодих музикантів – тривалий і складний процес. Тому питання виховання інтонаційного слуху й чистого інтонування на початковому етапі навчання дуже важливе і становить сферу наукового інтересу в умовах сучасної педагогіки.

На основі визначення в словнику Г. Рімана, можна зробити висновок, що «сольфеджіо» – це вокальна вправа для розвитку слуху і здатності точно схоплювати тон, вправа в музичному читанні для учнів всіх спеціалізацій [146, 279]. Але ця точка зору педагогів минулих століть обмежується тим, щоб прищепити навички читання з листа і слухання при підготовці музиканта-професіонала. Дуже важливо розвинути слух учнів, який в свою чергу є визначальним в процесі придбання всіляких музичних навичок, зокрема інтонування. Історія предмета сольфеджіо дала багато різних методів розвитку слуху. Вони відображені в існуючій навчальній та методичній літературі. У роботах, присвячених питанням вивчення лада, інтонації, метроритму, гармонічного сольфеджіо та інших розділів предмета, викладено багатий досвід багатьох педагогів. Однак щодо методики викладання існує чимало розбіжностей. В курсі сольфеджіо ще багато невирішених проблем, які хвилюють педагогів сьогодення.

Досвід викладання МТД взагалі свідчить про те, що прихильність програм і підручників до суворої діатоніці не виправдано затримує на тривалий час розвиток хроматичного слуху студентів. Відсутність навичок роботи з будь-якими видами хроматизмів відчувається в сольфеджуванні, в слуховому аналізі, в диктантах, в нотації і в цілому дуже часто перешкоджає глибоко осмисленому сприйняттю художнього образу музичних творів. Це одна з важливіших причин важкого, навіть болісного звикання до сучасної музичної мови. Адже хроматичний слух – той же інтонаційний, але більш високого порядку, що дозволяє працювати з напівтоновими інтонаціями.

Для розуміння проблеми, зупинимося докладніше на традиційній методиці вивчення інтервалів на основі чистої діатоники. Б. Асаф'єв вважає, що інтервал, одна з первинних форм музики. Інтервал – це узагальнена інтонація [15, 168 – 169]. В основі діатонічної системи лежить лад. Психологічна сутність ладового почуття, на яке спираються ступеневі уявлення, полягає у феномені ладової настройки, тобто в явищі особливого роду психологічної установки, яку при виході за межі діатоники, як показала практика, буває важко подолати.

В основі уявлення про ладовий звукоряд і функцій шаблів ладу лежить тональність. Налаштуватися на ту чи іншу тональність – це значить, перш за все, запам'ятати тоніку. Але слухова фіксація тоніки є і настройка на ладовий звукоряд в цілому, і на структуру всіх типових для даної ладотональності функціональних взаємозв'язків ступенів і співзвуч. Відчуття тоніки – І ступені ладу – забарвлене уявленням про мінорний або мажорний нахил, тобто включає в себе уявлення про два звука тонічного тризвуку і про ефект їх одночасного звучання. Відчуття тоніки як центру системи ладу саме по собі передбачає відчуття протиставлення устоя нестійким шаблям і співзвуччям. Таким чином, настройка на тоніку є складна комплексна психологічна установка, в якій можна виділити кілька шарів, починаючи від самого яскравого відчуття і кінчаючи все більш і більш слабкими. Першим шаром є перший ступінь і тонічний тризвук, другим – стійкі і нестійкі звуки,

третім – домінанта і субдомінанта, четвертим – автентичне трактування субдомінанти (ДД - Д - Т, II - Д - Т, S - Д - Т) і плагальне трактування субдомінанти.

Ладотональна настройка в свою чергу передбачає інтервально-звукорядне уявлення, так як пізнавальною ознакою стійких і нестійких ступенів є їх положення в загальній системі. Відчуття мажорності або мінорності, наприклад, передбачає приховане відчуття інтервальної структури тонічного тризвуку, відчуття стійкості – приховане уявлення про інтервальні зв'язки стійких ступенів з прилеглими нестійкими. Ступені ладу утворюють сувору систему взаємоспіввідносних елементів, зафіксованих інтервальною звукорядною структурою і диференційованих за своїми ладовим функціями. Ладові функції ступенів зазвичай позначаються порядковими номерами ступенів, а іноді термінами: тоніка, домінанта, субдомінанта, медіанти, субмедіанта, вступний тон (верхній і нижній).

Розглянемо іншу сторону – інтонування поза ладом. Навряд чи треба доводити практичну необхідність розвитку навички співу інтервалів від заданого звуку (без попередньої «настройки» слуху на задану тональність). В результаті студент повинен навчитися робити чітко і абсолютно чисто будь який інтонаційний крок від заданого звуку вгору або вниз. А так як навички чистого інтонування, точного визначення на слух елементів музичної мови традиційно засновані на усвідомленні ладової організації музичних звуків, що, як показує практика, не завжди виявляється ефективним. Сучасні студенти, майбутні музиканти, живучи вже в ХХІ ст. не можуть не стикатися з музикою свого часу. Вона для них природна. Їх не бентежать незвичні звучання, гострота дисонуючих гармоній. Це звуковий простір, в якому вони існують з дня народження. У творах ХХ – ХХІ ст. майбутнім музикантам частіше доводиться мати справу саме з хроматичними мовними засобами. Сучасна серйозна музика насичена гострими дисонуючими звучаннями, складними гармонійними структурами, новими ладотональними фарбами. Велика кількість індивідуальних композиторських шкіл, різних стильових

напрямків, оновлених засобів музичної виразності змушують сьогодні повному поглянути на проблему виховання слуху і навичок інтонування майбутніх музикантів – професіоналів.

Отже, існують ладові структури, які могли б допомогти майбутнім музикантам вийти за межі звичних ладових уявлень, розвинути стійкі навички інтонування і слухового сприйняття не тільки в діатонічній, а й в хроматичній системах, що сприятиме розвиненню когнітивного компоненту МІК. Таким чином, подолання почуття ладового тяжіння дозволяє без праці виконувати найскладніші завдання, при цьому, не втрачаючи образно-емоційного змісту музики в інтонаційному просторі студентів. В даному випадку мова йде про цілотнову гаму, що виступає базисом нашої методики формування МІК майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Ідея побудови діатонічних інтервалів на основі цілотнового ладу належить педагогу-музиканту М. Ожигової, яку ми розвинули та доповнили в ході експерименту [129, 3 – 5]. Це свого роду перший крок у подоланні ладової інерції мажорної гами, особливо її напівтонових тяжінь. Найлегше вивчати цілотнову гаму на фортепіанній клавіатурі. Цілотнова гамма складається тільки з тонів, півтонни в ній відсутні. Дванадцятиступенна клавіатура в межах октави складається з двох целотонових рядів. Орієнтуватися необхідно на чорні клавіші. Перший цілотновий ряд складається з трьох білих (с, d, e) і трьох чорних (ges = fis, as = gis, b = ais) клавіш, тобто представляє собою шістиступенний звукоряд 3 + 3 (три білих + три чорних). Другий цілотновий звукоряд складається з двох чорних (cis = des, dis = es) і чотирьох білих клавіш (f, g, a, h). Висловимо його математичною формулою 2 + 4.

Якщо цілотнова гамма від «с» буде першим рядом, тоді від звуку «cis» – другий ряд. Цілотнові гами можуть починатися від будь-якого звуку, але кожен з них належить до I або до II ряду. Коли техніка побудови цілотнових рядів добре засвоєна студентами-музикантами можна ввести новий блок інформації. В октаві, що обрамляє цілотнову гаму, шість тонів. Розділивши гаму навпіл, отримаємо два однакових інтервала, які називаються тритонами,

за кількістю тонів, що в них входять. Навичка поділу гами за допомогою тритона повинна бути відпрацьована до автоматизму.

Наступний інформаційний блок – це побудова інтервалів на ступенях цілотнового ряду. Таких інтервалів всього сім. Їх тоновий розмір дорівнює цілому числу: ч.1 = 0 тонів; б.2 = 1 тон; б.3 = 2 тони; тритон; М.6 = 4 тони; М.7 = 5 тонів; ч.8 = 6 тонів. При побудові інтервалів від звуку вгору виконуються по черзі ч.1, б.2, б.3, тобто вузькі інтервали. Потім тритон. Після нього – м.6, м.7, ч.8. Все це легко запам'ятати: крайні інтервали – чисті, до тритона – великі, після тритона – малі. При русі вниз від прими до октави зберігається аналогічна послідовність: ч.1, б.2, б.3, тритон, м.6, м.7, ч.8.

На засвоєння інтервалів, побудованих на шаблях одного цілотнового ряду необхідно кілька занять. Після цього можливе проведення «змагань» по швидкісній грі, потім по визначенню на слух і записи, а в подальшому по співу вгору і вниз семи вищевказаних інтервалів, що буде свого роду базою інтонаційних навичок для подальшого ускладнення матеріалу відповідно до програми навчальних закладів музичного профілю.

Решта шість (з 13-ти) діатонічних інтервалів будуються на двох цілотнових рядах: це м.2, м.3, ч.4, ч.5, б. 6, б.7 (тобто два малих, два чистих, два великих). Якщо добре засвоєна побудова інтервалів в межах одного ряду, то на двох рядах інтервали запам'ятовуються ще швидше. В результаті відбувається оволодіння навичками побудови, знаходження й інтонування всіх 13-ти діатонічних інтервалів. Важливим, при використанні даної методики, є те, що час освоєння інтервалів значно скорочується, що дає можливість приступати до роботи над характерними та хроматичними інтервалами. Студенти вже не відчувають інтонаційних труднощів, а тому мають можливість більш широко охопити весь наступний матеріал курсу. Дана методика сприяє розвитку навичок чистого інтонування інтервалів вгору і вниз, та швидкого розпізнавання інтервального складу будь якої інтонації. Перш ніж заспівати інтервал, слід подумки побудувати його



модель, при цьому називаючи ноти. Крім того, це допомагає досягати максимальної швидкості інтонування.

З першого погляду може здатися, що навчання інтервалам на основі цілотнового ряду має дещо абстрактний характер. Але при більш глибокому розгляді з'ясовується, що це не так. Студенти різних спеціалізацій однаково легко будують їх вгору і вниз, в них прокидається змагальний елемент діяльності, їх більше не бентежить величина інтервалу, присутність знаків альтерації, для них більше немає легких і важких інтервалів. Запропонована система виступає активізуючою формою навчання та дозволяє розвивати інтонаційний слух не тільки в діатоніці, але і в умовах більш складних ладових елементів і систем (в розділі «Хроматика»). Швидка орієнтація в інтервалах необхідна не тільки під час співу, запису або аналізу однотональних прикладів, але особливо під час вивчення прикладів з модуляціями, відхиленнями, так як перехід в іншу тональність дуже часто здійснюється за допомогою «модуючого» інтервалу.

Після опанування даної системи студенти без труднощів можуть інтонувати голосом та на інструменті більш складні приклади з опорою на музику композиторів ХХ ст. Вони легко орієнтують у відхиленнях, різких змінах тональностей, їх не лякають несподівані стрибки на великі відстані.

В основі методики формування музично-інтонаційної культури, зокрема когнітивного компонента, лежить розуміння та практичне засвоєння типових усталених протягом декількох століть *мелодичних фігур* в їх діатонічному й хроматичному варіантах, які після належної підготовки можна легко виокремлювати на слух та в нотному тексті музичних творів, навіть при самих витончених мелодичних малюнках (Додаток Т). Усі фігури поділені на три блоки:

- репетиції, оспівування;
- гами;
- гармонічні фігурації.

*Склад I блоку:* репетиції; прості оспівування знизу й зверху діатонічні та хроматичні, подвійні оспівування, трель, группетто, неповні группетто – «monte», «navi», «хрест», складні оспівування.

*Склад II блоку:* діатонічні сімиступенні гама мажорні й мінорні; хроматична гама; цілотоний ряд у двох позиціях, ангемітонна пентатоніка в п'яти позиціях; гама – «brucus» діатонічна й хроматична.

*Склад III блоку:* гармонічні фігурації по тризвуку, септакорду, нонакорду; гармонічні фігурації с частковими діатонічним або хроматичним заповненням; «brucus», тобто ломаний рух паралельними інтервалами (наприклад, «brucus» - тритон) в діатонічному або хроматичному вигляді (см. практичну частину спецкурсу).

В ході експерименту, ми відокремили три рівні проходження матеріалу:

*1 рівень* (легкий): репетиція, просте оспівування діатонічне й хроматичне, подвійне оспівування, трель, діатонічні й хроматичні группетто, гама мажорні, цілотонні, хроматичні, гармонічні фігурації по тризвуку й септакорду.

*2 рівень* (середній): неповні группетто – «monte», «navi», «хрести», складні оспівування – діатонічні й хроматичні, мінорні гама зі зміною верхніх тетраходів, гармонічні фігурації с частковим діатонічним заповненням, гама – «brucus» діатонічна.

*3 рівень* (складний): гармонічна фігурація по нонакорду, гармонічні фігурації по тризвуку й септакорду с частковим хроматичним заповненням, різноманітні «brucus» діатонічні й хроматичні – від терцових до октавних.

Особливу увагу слід приділити репетиціям. Це саме та фігура, яка допомагає в роботі над інтонацією, а саме при її виправленні, якщо постановка погана чи відсутня. Переходити до нового матеріалу слід при твердої впевненості в тому, що унісон «поставлений». У студентів з абсолютним слухом досить часто присутнє нестійке інтонування «репетицій».

На початковому етапі засвоєння мелодичних фігур слід приділити особливу увагу простим оспівуванням: потрібно навчити майбутніх музикантів швидко визначати на слух тони й півтони, а також віртуозно володіти цими найважливішими інтонаційними елементами при грі на інструменті, усній й письмовій побудові, співі. Незважаючи на уявну простоту оспівувань, економити учбовий час на цих важливих елементах невігдно. Чим міцніше навички інтонування та виконання унісонів (репетицій), тонів, півтонів, тим легше засвоюється подальший матеріал.

Подвійні оспівування, трелі, групетто осягаються швидко, а ось неповні групетто – набагато повільніше. Це, мабуть, залежить від їх кількості. Повних групетто всього 4 варіанти. Якщо додати до цього 4 «monte», 4 «navi», 4 «хреста», 8 складних оспівувань, виходить значне число 24. Тому важливо підбирати такі прийоми навчання, які б допомагали краще організувати процес запам'ятовування.

В ході експерименту студентам давалися різні типи диктантів з означеними фігурами. Деякі складалися з гамообразних пасажем, але основна робота велася в тих місцях, де співставляються хроматичні «dis» й діатонічні «d» (Додаток Р). Мелодія іншого прикладу за нашою термінологією, складається з «navi», «monte» й групетто. Як і в попередньому прикладі пророблялося важке зіставлення хроматичних й діатонічних варіантів одного ступеня на близькій відстані (через один звук) в тт. 1 – 2, 3 – 4, 5 – 6, 7 – 8. Типова інтонаційна «пастка» - напівхроматичне групетто в т.б. Можливо передбачити стандартні помилки: у кращому випадку не буде знаків, в поганому – такти 2, 4, 8 перемістяться на сусідні щаблі (Додаток Р).

У мелодіях, що складалися з хроматичних фігур (групетто, «хрест», хроматична гамма, «monte», «navi»), ми приділяли особливу увагу складним місцям: в першому такті потрібно почути хроматичний «хрест», в другому – зсування на півтону униз хроматичного «monte» (Додаток Р). Складність цього прикладу в зміні знаків всередині фігури (т.3 - «monte»). Як і в попередніх випадках, зіставлені хроматичні й діатонічні варіанти однакових

ступенів через проміжний звук – «посередник». В тт. 6 – 7 потрібно звернути увагу на хроматичну «brucus».

У вправах з остинатними мотивами варіюються інтонації секунди, наприклад: «f – e», «f – es». У репризі верхній прихований голос – висхідна по півтонам секвенція з відрізків хроматичної гами (гарна перевірка на вміння слухати звеличені прими й малі секунди).

Диктант підвищеної складності містив різноспрямовані хроматичні гами в прихованому двоголоссі, складні для сприйняття «хрестоподібні фігури». В таких випадках може бути багато помилок в нотації. Треба слідкувати, щоб зменшену кварту студенти не співали як велику терцію.

Майже всі диктанти, що ми брали однотональні, але всередині можуть бути відхилення, в тому числі й в далекі тональності. Даний приклад – зразок мелодії, моделюючої з Fis-dur до Des-dur за допомогою мажоро-мінорних засобів. Тональний план: F – Des – F – Des. Головна складність в тому, щоб уловити моменти переходу з тональності в тональність через полутонові ходи «c-des» (тт. 2 – 3, 6 – 7), «ges-f» (тт. 4 – 5).

Для вдалого формування музично-інтонаційної культури потрібні певні знання та практичні навички. На нашу думку в їх основі лежить оволодіння фігурами, наведеними вище. У вивченні фігур потрібен бути період накопичення знань та практичних навичок. Усі подальші успіхи в сольфеджіо, в тому числі, виявлення інтонацій на слух, запис диктантів, відтворення вголос та на інструменті елементів музичної мови, залежать від того, наскільки продуктивно буде використаний цей час.

Методика викладання кожної фігури детально розроблена в ході експерименту. Найбільш проста фігура – «репетиція» - засвоюється при співі одно-, двух-, трьох-, чотирьох-, п'ятискладних слів («дім», «стіна», «телефон», «піаніно», «вишиваночка»). Студенти з низьким рівнем інтонаційного слуху виконують завдання на примарних тонах, всі інші учні – на будь яких звуках, в рамках робочого діапазону. Щоб змотивувати майбутніх музикантів для подальшої, в тому числі самостійної роботи в

цьому напрямку, під час заняття проводяться змагання: хто більше слів проспівас за одиницю часу або хто довше протримається на одному звуку без фальші.

Вивчаючи інші фігури, треба обов'язково поєднувати їх з репетиціями, щоб закріплювати навичку слухання та інтонування унісону.

Велика частина фігур першого блоку складається з оспівувань. В основі їх лежить просте оспівування, а всі інші види – подвійне й складне оспівування, группетто, «monte», «navi», «хрест» - похідні від простого. Подвійні виходять шляхом складання простих. Группетто – модернізоване подвійне оспівування, з пропуском одного з повторюваних звуків всередині. Повне группетто складається з п'яти звуків. Непарні повторюються, останні два – допоміжні знизу й зверху або навпаки. Прибравши один з крайніх звуків, можна отримати неповне группетто - «navi» чи «monte» (в залежності від розташування допоміжних тонів). Обидва види гарно засвоюються завдяки формулам «крок вперед, та два назад» або «два кроки вперед, один назад». Під кроком ми маємо на увазі секундові ходи угору або униз залежно від виду фігури. Вся справа в першому «кроці»: униз – значить «navi», угору - «monte». Якщо опустити середній звук группетто, а крайні не чіпати, вийде ще одна фігура – «хрест».

Усі неповні группетто - «navi», «monte», «хрест» - чотиризвучні. Але тільки складні оспівування складаються з трьох звуків (пропускаються два непарних тона – 1 – 3 чи 4 – 5). Обриси нової фігури нагадують гострий кут. В його підставі – саме той звук, який три рази повторюється в повному группетто.

Хроматичні «navi», «monte», «хрести», складні оспівування дуже складні для слухового сприйняття. В другому блоці (наведений вище) особливу увагу слід звернути на кілотонну гаму й ангемітонну пентатоніку. Між ними невелика різниця, бо кілотонна гама моноінтервальна – будується з великих секунд, складається з шістьох тонів. Пентатоніка – п'ятизвучна

гама, де крім великих секунд є одна чи дві малі терції. Цілотонова гама має дві позиції, пентатоніка – п'ять.

Краще за все вивчати цілотонну гаму на клавіатурі фортепіано. Орієнтир – чорні клавіші. Якщо їх в гамі дві (cis – dis), то білих – чотири (f – g – a – h). Якщо чорних три (ges – as – b), тоді й білих стільки ж (c – d – e). Цілотонові гами будуються від будь якого звуку по формулам (2+4) чи (3+3).

Наведемо приклади цього принципу:

Завдання: зіграти цілотонову гаму від «e». Звук «e» входить до складу трьох білих (c – d – e). Відповідно, потрібно використати формулу (3+3), наступні звуки (fis – gis – ais).

Завдання: зіграти гаму от «es». Звук «es» входить до складу двох чорних (des – es). Застосуємо формулу (2+4), останні звуки (f – g – a – h).

Така методика дуже важлива як для формування музично-інтонаційної культури так і для становлення музиканта-професіонала в цілому. Відсутність півтонів в звичним місцях мажорного ладу примушує студентів долати опір власного слуху (ладову інерцію, що прищеплювалася зі шкільних років). Це швидко перестроює слух та голосовий апарат для інтонування складних елементів, таких як модуляції, альтерації тощо. По-друге, на основі цілотонових гам відпадає страх та фальш при інтонуванні як діатонічних так і хроматичних інтервалів, які лежать в основі типових музичних інтонацій, що призводить до розширення музично-інтонаційного багажу та формуванню високого рівня музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

Одне з головних завдань в ході експерименту було формування в майбутнього бакалавра музичного мистецтва свідомості, смаку відчуття специфіки музичної інтонації. Як зазначалося раніше, прогресивний репертуар для сольфеджування, різноманітно впливаючи на музичне мислення та пам'ять взагалі, удосконалює їх. У зв'язку з цим художньо-методична систематизація репертуару для сольфеджування мала велике значення на кожному етапі.

### 2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Підсумком педагогічного експерименту по впровадженню педагогічних умов формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, який був проведений з 2015 по 2018 рр. в три етапи, стало виявлення значної ефективності визначених музично-педагогічних напрямків роботи.

Розширення комплексу знань в ході професійної музично-педагогічної підготовки відбувалося через посилення значення музичної інтонації у змісті дисциплін навчального плану майбутніх бакалаврів музичного мистецтва та за допомогою введення спеціального курсу «Музично-інтонаційна культура музиканта».

Аналіз рівнів сформованості основних структурних компонентів МІК майбутніх бакалаврів музичного мистецтва після експерименту відбувався на основі розроблених нами критеріїв та адаптованих діагностичних методик. У контрольних групах дані майже не змінилися, що можна спостерігати в наведених нижче таблицях. Інша ситуація з експериментальними групами, де змінилася кількість респондентів, які значно підвищили свій рівень МІК після впровадження педагогічних умов формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки.

Аналіз результативності дослідно-експериментальної роботи передбачав застосування методів математичної статистики. Для порівняння сформованості музично-інтонаційної культури контрольних та експериментальних груп ми використовували статистичний критерій Пірсона  $\chi^2$  [138]. Критерій дозволяє співставити два або більше емпіричних розподілів та зробити висновок про те, чи узгоджуються вони між собою. Критерій Пірсона  $\chi^2$  відноситься до методів непараметричної статистики, яка оперує частотами та рангами на відміну від параметричних критеріїв, які

мають справу з параметрами розподілів, та які використовують в розрахунках середні, дисперсії і т. і.

Критерій Пірсона  $\chi^2$  обчислюється за формулою [138, 65–84]:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^l \frac{(N_{ij} - N_{ij}^0)^2}{N_{ij}^0},$$

де  $N_{ij}$  – емпірична частота,

$N_{ij}^0$  – теоретична частота, що обчислюється як  $N_{ij}^0 = \frac{1}{N} N(x_i)N(y_j)$ .

$N(x_i)$  – маргінали (підсумки) по  $X$ ,  $N(y_j)$  – по  $Y$ ,

$N$  – загальна кількість об'єктів,

$k$  – число рядків кореляційної таблиці,

$l$  – число стовбців.

Загальний вигляд кореляційної таблиці двох ознак наведений нижче (див. табл. 2.35):

Таблиця 2.35

Загальний вигляд кореляційної таблиці двох ознак

X	Y						$N(x_i)$
	$y_1$	$y_2$	...	$y_j$	...	$y_l$	
$x_1$	$N_{11}$	$N_{12}$	...	$N_{1j}$	...	$N_{1l}$	$N(x_1)$
$x_2$	$N_{21}$	$N_{22}$	...	$N_{2j}$	...	$N_{2l}$	$N(x_2)$
...	...	...	...	...	...	...	...
$x_i$	$N_{i1}$	$N_{i2}$	...	$N_{ij}$	...	$N_{il}$	$N(x_i)$
...	...	...	...	...	...	...	...
$x_k$	$N_{k1}$	$N_{k2}$	...	$N_{kj}$	...	$N_{kl}$	$N(x_k)$
$N(y_j)$	$N(y_1)$	$N(y_2)$	...	$N(y_j)$	...	$N(y_l)$	$N$

В нашому випадку порівнюються розподіли експериментальних та контрольних груп студентів до та після експерименту за рівнями сформованості компонентів музично-інтонаційної культури. Число рядків кореляційної таблиці  $k=3$  (кількість рівнів критеріїв), стовбців  $l=2$ . Вихідні дані для розрахунків бралися з таблиць 2.2 – 2.34, в яких представлено розподіли експериментальних та контрольних груп студентів трьох



спеціалізацій за рівнями сформованості компонентів музично-інтонаційної культури. Результати розрахунків представлено в таблиці 2.36:

Таблиця 2.36

**Порівняння розподілів контрольних та експериментальних груп студентів до та після експерименту за критерієм Пірсона  $\chi^2$**

Критерії	Спеціалізації фортепіано та вокал (ФВ)		Спеціалізації струнні, народні, духові, естрадні інстр. (С,Н,Д,Е)		Спеціалізація хорове диригування (Х)	
	КГ та ЕГ до	КГ та ЕГ після	КГ та ЕГ до	КГ та ЕГ після	КГ та ЕГ до	КГ та ЕГ після
	Емпіричне значення критерію Пірсона $\chi^2_{\text{емп}}$					
<b>Мотиваційний</b> 1) ціннісна мотивація на взаємодію з елементами МІК 2) готовність майбутніх музикантів до інтонаційного сприйняття музичного мистецтва	0,434	4,626	0,091	0,952	0,101	10,012**
<b>Когнітивний</b> 3)сформованість системи теоретичних та практичних знань для музично-інтонаційної діяльності (компетентність в області музичної інтонації, типологія інтонації)	0,663	6,492*	0,394	3,291	0,016	7,234*
3)сформованість системи теоретичних і практичних знань для музично-інтонаційної діяльності (діагностування розвиненості музичного слуху та пам'яті – два завдання)	0,241	6,452*	0,037	5,931	0,485	25,264** *
4) наявність інтегративного музично-інтонаційного досвіду (результати за двома практичними завданнями).	0,258	7,073*	0,081	5,760	0,346	13,055**
<b>Діяльнісний</b> 5) володіння видами музично-інтонаційної діяльності 6) ступінь активності у формах музично-інтонаційної діяльності	0,431	12,520**	0,026	7,999*	0,136	4,465
<b>Рефлексивний</b> 7) емоційна чуйність до явищ МІК (діагностика емпатії)	0,363	1,863	0,018	1,713	0,451	9,439**
8) вміння керувати своїм психічним станом (діагностика емоційної стійкості в професійній діяльності)	0,093	2,558	0,229	2,821	0,313	7,484*

Як відомо [138; 139; 169], достовірні відмінності між двома емпіричними розподілами констатуються, якщо емпіричне значення критерію Пірсона  $\chi^2$  перевищує критичне значення ( $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{крит}}$ ). Для нашого випадку (два ступеня свободи) критичне значення  $\chi^2_{\text{крит}}$  дорівнює 5,99 для рівня значущості 0,05; 9,21 для рівня значущості 0,01; 13,82 для рівня 0,001.

Як бачимо (див. табл. 2.36), результати розрахунків за рівнями сформованості усіх критеріїв свідчать про статистично незначущі відмінності між розподілами експериментальних та контрольних груп студентів для кожної спеціалізації до експерименту на рівні 0,05. В контексті нашого дослідження це означає, що експериментальні та контрольні групи кожної спеціалізації на початку експерименту не відрізняються суттєво одна від одної за важливими для дослідження параметрами, а саме за рівнями сформованості обраних критеріїв.

При порівнянні експериментальних та контрольних групи після експерименту за *мотиваційними* критеріями, ми отримали достовірні відмінності між розподілами для спеціалізації хорове диригування на рівні 0,01 (відповідне емпіричне значення  $\chi^2_{\text{емп}} = 10,012$ ). Не виявлені достовірні відмінності у розвитку мотиваційного компонента у спеціалізацій струнні, народні, духові та естрадні інструменти та фортепіано і вокал, що поставило перед нами питання подальшого вивчення проблеми ціннісної мотивації та готовності майбутніх музикантів до інтонаційного сприйняття музичного мистецтва в контексті формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Ми вважаємо, що отримання таких даних, коли виявилися достовірні відмінності у розвитку мотиваційного компоненту для спеціалізації хорове диригування, залежить від колективного характеру професійної діяльності майбутніх бакалаврів музичного мистецтва цієї спеціалізації. Крім того інтонування в хорі потребує високої музично-інтонаційної культури, а в ході експерименту студенти зрозуміли необхідність оволодіти новими знаннями, із задоволенням працювали та були змотивовані самотійно продовжувати творчі пошуки в цьому

напрямку. Студенти інших досліджуваних спеціалізацій мають, переважно, сольний характер виконавської діяльності, але вони мали певні позитивні зрушення в контексті мотиваційного компоненту.

Після проведення експерименту сформованість мотиваційного компонента МК студентів музикантів ми вимірювали через такі критерії: 1). критерій ціннісної мотивації на взаємодію з МК; 2). критерій готовності майбутніх бакалаврів до інтонаційного сприйняття музичного мистецтва.

Аналізуючи відповіді на питання орієнтаційної анкети загальнокультурної спрямованості особистості та тест-анкети спрямованості особистості музиканта на інтонаційне сприйняття музичного мистецтва (Додаток А, Б) бачимо покращення рівня мотиваційного компоненту МК після експерименту в експериментальних групах. Розподіли контрольних та експериментальних груп по першому критерію мотиваційного компонента (ціннісна мотивація на взаємодію з елементами МК) до та після експерименту надані у таблицях за спеціалізаціями (див. табл. 2.37, 2.38, 2.39).

*Таблиця 2.37*

**Розподіл контрольної та експериментальної груп до та після експерименту спеціалізацій фортепіано та вокал (Ф, В)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-1 (44)	ЕГ-1 (40)	КГ-1 (44)	ЕГ-1 (40)
Творчо-інтелектуальний	7	5	7	10
Продуктивно-ціннісний	14	14	12	15
Інтуїтивно-репродуктивний	23	21	25	15

Таблиця 2.38

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізацій струнні інструменти, народні, духові та естрадні (С, Н, Д, Е)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-2 (40)	ЕГ-2 (44)	КГ-2 (40)	ЕГ-2 (44)
Творчо-інтелектуальний	8	7	8	9
Продуктивно-ціннісний	14	16	14	18
Інтуїтивно-репродуктивний	18	21	18	17

Таблиця 2.39

**Розподіл контрольної та експериментальної груп до та після експерименту спеціалізації хорове диригування (Х)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-3 (40)	ЕГ-3 (46)	КГ-3 (40)	ЕГ-3 (46)
Творчо-інтелектуальний	10	12	6	20
Продуктивно-ціннісний	11	13	13	15
Інтуїтивно-репродуктивний	19	21	21	11

Розподіли контрольних та експериментальних груп по другому критерію (готовність майбутніх музикантів до інтонаційного сприйняття музичного мистецтва) до та після експерименту надані у таблицях за спеціалізаціями (див. табл. 2.40, 2.41, 2.42).

Таблиця 2.40

**Розподіл контрольної та експериментальної груп до та після експерименту спеціалізацій фортепіано та вокал (Ф, В)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-1 (44)	ЕГ-1 (40)	КГ-1 (44)	ЕГ-1 (40)
Творчо-інтелектуальний	9	7	7	12
Продуктивно-ціннісний	23	23	24	19
Інтуїтивно-репродуктивний	12	10	13	9

Таблиця 2.41

**Розподіл контрольної та експериментальної груп до та після експерименту спеціалізацій струнні інструменти, народні, духові та естрадні (С, Н, Д, Е)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-2 (40)	ЕГ-2 (44)	КГ-2 (40)	ЕГ-2 (44)
Творчо-інтелектуальний	8	9	8	14
Продуктивно-ціннісний	20	22	20	18
Інтуїтивно-репродуктивний	12	13	12	12

Таблиця 2.42

**Розподіл контрольної та експериментальної груп до та після експерименту спеціалізації хорове диригування (Х)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-3 (40)	ЕГ-3 (46)	КГ-3 (40)	ЕГ-3 (46)
Творчо-інтелектуальний	10	11	10	16
Продуктивно-ціннісний	22	23	20	22
Інтуїтивно-репродуктивний	8	12	10	8

Виходячи з результатів дослідження, ми бачимо, що в експериментальних групах значно знизилася кількість респондентів з інтуїтивно-репродуктивним рівнем МІК, а у студентів кожної спеціалізації підвищився рівень музично-інтонаційної культури. Із трьох видів спрямованості: *на себе* (інтуїтивно-репродуктивний), *на взаємодію* (продуктивно-ціннісний) та *на завдання* (творчо-інтелектуальний) на початку експерименту найвищі показники мали майбутні бакалаври спеціалізації хорове диригування, бо специфіка їх діяльності, як було вже відмічено, пояснюється переважним використанням колективних форм навчання, що в свою чергу, формує почуття спільності, згуртованості, взаємної підтримки та колективізму. На кінець експерименту творчо-імперативний рівень мотиваційного компоненту мали значно більше респондентів, що показує позитивний результат дослідження, коли вчинки студента визначаються його потребою в спілкуванні, потребою в прихильності й емоційних відносинах з колегами, бажанням розширити коло своїх інтересів та спілкування, оволодінням новими вміннями й навичками в пізнанні інтонаційної природи музичного мистецтва. Згідно тестам, а також безпосередньому спостереженню за процесом, більшість майбутніх бакалаврів музичного мистецтва відчували задоволення, не стільки від змісту діяльності, а від збудованих в її процесі міжособистісних відносин.

Комунікативна спрямованість на інтонаційне сприйняття музичного мистецтва, як найбільш висока характеристика формування мотиваційного компоненту МІК (*творчо-інтелектуальний рівень*) зростає у респондентів всіх спеціалізацій, але також найбільш розповсюдженою спрямованістю на інтонаційне сприйняття музичного мистецтва у студентів всіх виконавських спеціалізацій залишилася практична спрямованість (*продуктивно-ціннісний рівень*), що пов'язана з успішністю діяльності та досягненням мети. Глорістична спрямованість на інтонаційне сприйняття музичного мистецтва, викликана потребою в самоствердженні, в славі, й відповідає низькому (*інтуїтивно-репродуктивному*) рівню була максимально зменшена.

За когнітивним компонентом, щодо критерію сформованості системи теоретичних та практичних знань для музично-інтонаційної діяльності (*компетентність в області музичної інтонації, типологія інтонації*) ми отримали достовірні відмінності між розподілами для спеціалізацій фортепіано та вокал та хорове диригування на рівні 0,05 (відповідні емпіричні значення  $\chi^2_{\text{емп}}$  6,492 та 7,234). За когнітивним критерієм сформованості системи теоретичних та практичних знань для музично-інтонаційної діяльності (*розвиненість музичного слуху та пам'яті*), ми отримали достовірні відмінності між розподілами для спеціалізацій фортепіано та вокал на рівні 0,05 (відповідне значення  $\chi^2_{\text{емп}}=6,452$ ) та хорове диригування на рівні 0,001 (відповідне емпіричне значення  $\chi^2_{\text{емп}}=25,264$ ). Такі результати пов'язані з особливостями спеціальних інструментів та виконавською діяльністю, що ставить нові цікаві для подальшого вивчення питання музичних здібностей, інтонаційного слуху, як одного з видів музичного слуху та особливостей музично-інтонаційного досвіду студентів даних спеціалізацій. За критерієм наявності інтегративного музично-інтонаційного досвіду ми також отримали достовірні відмінності між розподілами для спеціалізацій фортепіано та вокал на рівні 0,05 (відповідне значення  $\chi^2_{\text{емп}}=7,073$ ) та хорове диригування на рівні 0,01 (відповідне емпіричне значення  $\chi^2_{\text{емп}}=13,055$ ). Достовірних відмінностей ми не отримали для спеціалізацій струнні, народні, духові та естрадні інструменти за критеріями когнітивного компоненту, що частково може бути пов'язано з невеликими вибірками, а також з тим, що для так званих інструменталістів складніше оволодіти музично-інтонаційною культурою, хоча серед її елементів є не тільки володіння чистою інтонацією, а такі елементи, як музичне мислення, музична пам'ять й слух, музично-інтонаційний досвід, музичні здібності, творче уявлення, художній смак, культурні установки тощо. Цей факт окесює проблему подальшого дослідження когнітивного компоненту саме для цієї спеціалізації майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Наведемо в таблицях дані по когнітивному компоненту, який ми

вимірювали через такі критерії: 1). критерій сформованості системи теоретичних та практичних знань для музично-інтонаційної діяльності (або музично-інтонаційна грамотність); 2). критерій наявності інтегративного музично-інтонаційного досвіду майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, до та після експерименту. Розподіли контрольних та експериментальних груп по першому критерію когнітивного компонента (за показником: компетентність майбутніх музикантів в області музичної інтонації) до та після експерименту надані у таблицях за спеціалізаціями (див. табл. 2.43, 2.44, 2.45).

Таблиця 2.43

**Розподіл контрольної та експериментальної груп до та після експерименту спеціалізацій фортепіано та вокал (Ф, В)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-1 (44)	ЕГ-1 (40)	КГ-1 (44)	ЕГ-1 (40)
Творчо-інтелектуальний	8	10	7	12
Продуктивно-ціннісний	29	25	27	26
Інтуїтивно-репродуктивний	7	5	10	2

Таблиця 2.44

**Розподіл контрольної та експериментальної груп до та після експерименту спеціалізацій струнні, народні, духові, естрадні (С, Н, Д, Е)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-2 (40)	ЕГ-2 (44)	КГ-2 (40)	ЕГ-2 (44)
Творчо-інтелектуальний	7	9	7	12
Продуктивно-ціннісний	28	28	27	30
Інтуїтивно-репродуктивний	5	7	6	2



Таблиця 2.45

**Розподіл контрольної та експериментальної груп до та після експерименту спеціалізації хорове диригування (Х)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-3 (40)	ЕГ-3 (46)	КГ-3 (40)	ЕГ-3 (46)
Творчо-інтелектуальний	10	11	7	18
Продуктивно-ціннісний	25	29	26	26
Інтуїтивно-репродуктивний	5	6	7	2

Розподіли контрольних та експериментальних груп по першому критерію когнітивного компонента (за показником: розвиненість музичного слуху та пам'яті) за результатами першого завдання («Інтервальний ланцюжок») до та після експерименту надані у таблицях за спеціалізаціями (див. табл. 2.46, 2.47, 2.48).

Таблиця 2.46

**Розподіл контрольної та експериментальної груп до та після експерименту спеціалізацій фортепіано та вокал (Ф, В)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-1 (44)	ЕГ-1 (40)	КГ-1 (44)	ЕГ-1 (40)
Творчо-інтелектуальний	8	7	8	10
Продуктивно-ціннісний	21	19	20	22
Інтуїтивно-репродуктивний	15	14	16	8

Таблиця 2.47

**Розподіл контрольної та експериментальної груп до та після експерименту спеціалізацій струнні інструменти, народні, духові та естрадні (С, Н, Д, Е)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-2 (40)	ЕГ-2 (44)	КГ-2 (40)	ЕГ-2 (44)
Творчо-інтелектуальний	7	7	7	10
Продуктивно-ціннісний	20	22	20	25
Інтуїтивно-репродуктивний	13	15	13	9

Таблиця 2.48

**Розподіл контрольної та експериментальної груп до та після експерименту спеціалізації хорове диригування (Х)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-3 (40)	ЕГ-3 (46)	КГ-3 (40)	ЕГ-3 (46)
Творчо-інтелектуальний	7	10	6	14
Продуктивно-ціннісний	24	25	24	29
Інтуїтивно-репродуктивний	9	11	10	3

Розподіли контрольних та експериментальних груп по першому критерію когнітивного компонента (за показником: розвиненість музичного слуху та пам'яті) за результатами другого завдання («Акордовий ланцюжок») до та після експерименту надані у таблицях за спеціалізаціями (див. табл. 2.49, 2.50, 2.51).

Таблиця 2.49

**Розподіл контрольної та експериментальної груп до та після експерименту спеціалізацій фортепіано та вокал (Ф, В)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-1 (44)	ЕГ-1 (40)	КГ-1 (44)	ЕГ-1 (40)
Творчо-інтелектуальний	10	7	10	11
Продуктивно-ціннісний	20	20	18	22
Інтуїтивно-репродуктивний	14	13	16	7

Таблиця 2.50

**Розподіл контрольної та експериментальної груп до та після експерименту спеціалізацій струнні інструменти, народні, духові та естрадні (С, Н, Д, Е)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-2 (40)	ЕГ-2 (44)	КГ-2 (40)	ЕГ-2 (44)
Творчо-інтелектуальний	5	7	4	10
Продуктивно-ціннісний	21	22	20	25
Інтуїтивно-репродуктивний	14	15	16	9

Таблиця 2.51

**Розподіл контрольної та експериментальної груп до та після експерименту спеціалізації хорове диригування (Х)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-3 (40)	ЕГ-3 (46)	КГ-3 (40)	ЕГ-3 (46)
Творчо-інтелектуальний	7	10	3	18
Продуктивно-ціннісний	21	24	23	26
Інтуїтивно-репродуктивний	12	12	14	2

Розподіли контрольних та експериментальних груп по другому критерію когнітивного компонента (за показником: наявність інтегративного музично-інтонаційного досвіду) за результатами першого завдання (орієнтування в музичних епохах) до та після експерименту надані у таблицях за спеціалізаціями (див. табл. 2.52, 2.53, 2.54).

Таблиця 2.52

**Розподіл контрольної та експериментальної груп до та після експерименту спеціалізацій фортепіано та вокал (Ф, В)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-1 (44)	ЕГ-1 (40)	КГ -1(44)	ЕГ -1(40)
Творчо-інтелектуальний	6	4	6	7
Продуктивно-ціннісний	30	28	28	30
Інтуїтивно-репродуктивний	8	8	10	3

Таблиця 2.53

**Розподіл контрольної та експериментальної груп до та після експерименту спеціалізацій струнні інструменти, народні, духові та естрадні (С, Н, Д, Е)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-2 (40)	ЕГ-2 (44)	КГ -2(40)	ЕГ-2 (44)
Творчо-інтелектуальний	4	5	4	7
Продуктивно-ціннісний	24	26	24	30
Інтуїтивно-репродуктивний	12	13	12	7

Таблиця 2.54

**Розподіл контрольної та експериментальної груп до та після експерименту спеціалізації хорове диригування (Х)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-3 (40)	ЕГ-3 (46)	КГ-3 (40)	ЕГ-3 (46)
Творчо-імперативний	5	7	4	11
Продуктивно-ціннісний	29	32	28	33
Інтуїтивно-репродуктивний	6	7	8	2

Розподіли контрольних та експериментальних груп по другому критерію когнітивного компонента (за показником: наявність інтегративного музично-інтонаційного досвіду) за результатами другого завдання (орієнтування в музичних стилях) до та після експерименту надані у таблицях за спеціалізаціями (див. табл. 2.55, 2.56, 2.57).

Таблиця 2.55

**Розподіл контрольної та експериментальної груп до та після експерименту спеціалізацій фортепіано та вокал (Ф, В)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-1 (44)	ЕГ-1 (40)	КГ-1 (44)	ЕГ -1(40)
Творчо-інтелектуальний	6	5	5	7
Продуктивно-ціннісний	30	29	28	29
Інтуїтивно-репродуктивний	8	6	11	4

Таблиця 2.56

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізацій струнні інструменти, народні, духові та естрадні (С, Н, Д, Е)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-2 (40)	ЕГ-2 (44)	КГ -2(40)	ЕГ-2 (44)
Творчо-інтелектуальний	4	5	4	9
Продуктивно-ціннісний	24	26	23	27
Інтуїтивно-репродуктивний	12	13	13	8

Таблиця 2.57

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізацій хорове диригування (Х)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-3 (40)	ЕГ-3 (46)	КГ-3 (40)	ЕГ-3 (46)
Творчо-інтелектуальний	6	8	3	12
Продуктивно-ціннісний	29	31	30	31
Інтуїтивно-репродуктивний	5	7	7	3

Слід відмітити, що, враховуючи результати, отримані за допомогою різноманітних завдань, вікторин та тестів, а також більшою мірою завдяки пильному спостереженню та глибокому проникненню в процес досягнення майбутніми бакалаврами МІК, ми прийшли до висновку, що дуже дієвими методиками у формуванні когнітивного компоненту є робота з блоками

мелодичних фігур на основі цілотнового ладу, а також використання спеціально розробленого прогресивного репертуару.

За критеріями *діяльнісного компоненту*, спостерігаємо достовірні відмінності між розподілами для спеціалізацій фортепіано та вокал на рівні 0,01 (відповідне значення  $\chi^2_{\text{емп}} = 12,520$ ) та для спеціалізацій струнні інструменти, народні, духові та естрадні на рівні 0,05 (відповідне емпіричне значення  $\chi^2_{\text{емп}} = 7,999$ ). Не виявлені достовірні відмінності у розвитку діяльнісного компоненту у спеціалізації хорове диригування, знову таки частково, через невеликі вибірки, а також через переважання колективного характеру професійної діяльності майбутніх бакалаврів музичного мистецтва цієї спеціалізації. Для колективу в цілому не притаманна індивідуальна професійна активність, солісти хору підпорядковані керівнику і звикли проявляти не дуже багато ініціативи в професійній діяльності. Але, слід пам'ятати, що первісно було виявлено найбільш розвинену інтонаційну експресію саме у студентів диригентсько-хорової спеціалізації. Це пов'язано з тим, що виконувана ними музика майже завжди супроводжується словами, які є найяскравішим носієм музичної та мовної інтонації. Такі особливості та отримані результати вказують на необхідність подальшої розробки методів формування діяльнісного компонента в групах диригентів.

Аналіз рівнів сформованості *діяльнісного компонента* МІК був проведений згідно наступних критеріїв: 1). критерій володіння видами музично-інтонаційної діяльності; 2). ступінь активності в різноманітних формах музично-інтонаційної діяльності.

Розподіли контрольних та експериментальних груп по першому критерію діяльнісного компонента володіння видами музично-інтонаційної діяльності (діагностика інтонаційного слуху та професійного інтонування) *до* та *після* експерименту надані у таблицях за спеціалізаціями (див. табл. 2.58, 2.59, 2.60).

Таблиця 2.58

**Розподіл контрольної та експериментальної груп до та після експерименту спеціалізацій фортепіано та вокал (Ф, В)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-1 (44)	ЕГ-1 (40)	КГ-1 (44)	ЕГ-1 (40)
Творчо-інтелектуальний	9	7	8	11
Продуктивно-ціннісний	19	21	19	23
Інтуїтивно-репродуктивний	16	12	17	6

Таблиця 2.59

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізацій струнні інструменти, народні, духові та естрадні (С, Н, Д, Е)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-2 (40)	ЕГ-2 (44)	КГ-2 (40)	ЕГ-2 (44)
Творчо-інтелектуальний	6	6	6	8
Продуктивно-ціннісний	18	20	18	25
Інтуїтивно-репродуктивний	16	18	16	11

Таблиця 2.60

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізації хорове диригування (Х)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-3 (40)	ЕГ-3 (46)	КГ-3 (40)	ЕГ-3 (46)
Творчо-інтелектуальний	9	10	5	11
Продуктивно-ціннісний	21	24	22	26
Інтуїтивно-репродуктивний	10	12	13	9



Розподіли контрольних та експериментальних груп по другому критерію діяльнісного компонента ступінь активності у формах музично-інтонаційної діяльності (діагностика невербальної комунікації) до та після експерименту надані у таблицях за спеціалізаціями (див. табл. 2.61, 2.62, 2.63).

Таблиця 2.61

**Розподіл контрольної та експериментальної груп до та після експерименту спеціалізацій фортепіано та вокал (Ф, В)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-1 (44)	ЕГ-1 (40)	КГ-1 (44)	ЕГ-1 (40)
Творчо-інтелектуальний	14	14	12	19
Продуктивно-ціннісний	18	16	18	17
Інтуїтивно-репродуктивний	12	10	14	4

Таблиця 2.62

**Розподіл контрольної та експериментальної груп до та після експерименту спеціалізацій струнні інструменти, народні, духові та естрадні (С, Н, Д, Е)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-2 (40)	ЕГ-2 (44)	КГ-2 (40)	ЕГ -2(44)
Творчо-інтелектуальний	13	14	11	18
Продуктивно-ціннісний	15	17	14	20
Інтуїтивно-репродуктивний	12	13	15	6

**Розподіл контрольної та експериментальної груп до та після експерименту спеціалізації хорове диригування (X)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-3 (40)	ЕГ-3 (46)	КГ-3 (40)	ЕГ-3 (46)
Творчо-інтелектуальний	14	17	14	18
Продуктивно-ціннісний	21	22	20	26
Інтуїтивно-репродуктивний	5	7	6	2

Дуже корисними у формуванні діяльнісного компоненту МІК у майбутніх бакалаврів музичного мистецтва виявилися вправи в області практичного музикування. Вокалізи, музичні скоромовки, робота з типовими інтонаціями, складання та використання інтонаційного вокабуляру, на нашу думку, позитивно вплинули на майбутніх бакалаврів всіх спеціалізацій.

Стосовно *рефлексивного* компонента, щодо критерія емоційної чуйності до явищ музично-інтонаційної культури, спостерігаємо суттєві відмінності для спеціалізації хорове диригування (відповідне емпіричне значення критерію  $\chi^2_{\text{емп}} = 9,439$ ). За останнім критерієм, емоційної стійкості в професійній діяльності, спостерігаємо суттєві відмінності також у спеціалізації хорове диригування (відповідне емпіричне значення критерію  $\chi^2_{\text{емп}} = 7,484$ ). Достовірних відмінностей ми не отримали для інших досліджуваних спеціалізацій частково через невеликі вибірки, а також, ми вважаємо, що у інструменталістів (піаністів, вокалістів, струнників, народників, духовиків, естрадників), які частіше повинні виступати сольо та показувати свою професійну майстерність наодинці з публікою, присутні деякі проблеми з емоційною стійкістю, що потрібно враховувати при подальшому дослідженні музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

Сформованість *рефлексивного компонента* музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва на кінцевому етапі дослідження ми вимірювали через такі критерії: 1). емоційна чуйність до явищ МК; 2). вміння керувати власним психічним станом.

Розподіли контрольних та експериментальних груп по першому критерію рефлексивного компонента емоційної чуйності до явищ музично-інтонаційної культури (діагностика емпатії) *до* та *після* експерименту надані у таблицях за спеціалізаціями (див. табл. 2.64, 2.65, 2.66).

Таблиця 2.64

**Розподіл контрольної та експериментальної груп до та після експерименту спеціалізацій фортепіано та вокал (Ф, В)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-1 (44)	ЕГ-1 (40)	КГ-1 (44)	ЕГ-1 (40)
Творчо-інтелектуальний	5	3	5	6
Продуктивно-ціннісний	18	17	16	19
Інтуїтивно-репродуктивний	21	20	23	15

Таблиця 2.65

**Розподіл контрольної та експериментальної груп до та після експерименту спеціалізацій струнні інструменти, народні, духові та естрадні (С, Н, Д, Е)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-2 (40)	ЕГ-2 (44)	КГ-2 (40)	ЕГ-2 (44)
Творчо-інтелектуальний	3	3	3	5
Продуктивно-ціннісний	16	18	15	21
Інтуїтивно-репродуктивний	21	23	22	18

Таблиця 2.66

**Розподіл контрольної та експериментальної груп до та після експерименту спеціалізацій хорове диригування (Х)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-3 (40)	ЕГ-3 (46)	КГ-3 (40)	ЕГ-3 (46)
Творчо-інтелектуальний	2	4	2	7
Продуктивно-ціннісний	18	20	17	29
Інтуїтивно-репродуктивний	20	22	21	10

Розподіли контрольних та експериментальних груп по другому критерію рефлексивного компонента відносно вміння керувати власним психічним станом (діагностика емоційної стійкості в професійній діяльності) до та після експерименту надані у таблицях за спеціалізаціями (див. табл. 2.67, 2.68, 2.69).

Таблиця 2.67

**Розподіл контрольної та експериментальної груп до та після експерименту спеціалізацій фортепіано та вокал (Ф, В)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-1 (44)	ЕГ-1 (40)	КГ (44)	ЕГ (40)
Творчо-інтелектуальний	10	8	9	12
Продуктивно-ціннісний	16	15	17	18
Інтуїтивно-репродуктивний	18	17	18	10

**Розподіл контрольної та експериментальної груп до та після експерименту спеціалізацій струнні інструменти, народні, духові та естрадні (С, Н, Д, Е)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-2 (40)	ЕГ-2 (44)	КГ (40)	ЕГ (44)
Творчо-інтелектуальний	6	8	6	12
Продуктивно-ціннісний	14	16	14	17
Інтуїтивно-репродуктивний	20	20	20	15

Таблиця 2.69

**Розподіл контрольної та експериментальної груп спеціалізації хорове диригування (Х)**

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ-3 (40)	ЕГ-1 (46)	КГ (40)	ЕГ (46)
Творчо-інтелектуальний	6	9	6	11
Продуктивно-ціннісний	14	15	13	24
Інтуїтивно-репродуктивний	20	22	21	11

Суттєве посилення розуміння значення музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва у змісті професійної підготовки відбулося через вплив на навчальний процес та внесені зміни в навчальні плани шляхом насичення занять конкретним музично-інтонаційним матеріалом, збагачення музично-інтонаційного досвіду, що здійснювалося як

в процесі вивчення музично-теоретичних дисциплінах, оркестрів, ансамблів та ін. з колективними формами роботи, так і в процесі індивідуальних занять (фах). Постійна робота з різними за типами, жанрами та структурою інтонаціями, сучасними інтонаційними структурами, відповідна музично-інтонаційна, аналітична та практична робота при інтонуванні голосом та на інструменті в ході художньо-виконавської діяльності музиканта, була провідною в формуванні музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва у процесі експериментальної роботи.

Важливим додатком у зазначеному напрямку роботи став спецкурс «Музично-інтонаційна культура музиканта», де було визначено естетичну пропедевтику музично-інтонаційної культури в освітньому процесі та систематизовано професійно спрямований матеріал в контексті розвитку інтонаційного слуху, як важливого елемента музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Тематика першого розділу спецкурсу спрямована на формування особистісно-професійної позиції музиканта, а музично-інтонаційна культура розглядається як вагомий показник професійної досконалості. Базові поняття досліджуваного феномену та емоційно-ціннісні аспекти музично-інтонаційної культури в освітньому процесі розкрито в другому розділі. В основі третього розділу спецкурсу лежать методики розвитку інтонаційного слуху та емоційно-художніх уявлень з використанням трьох блоків мелодичних фігур, типових інтонацій та сучасних інтонаційних структур в практичному музикуванні. Осягнення цього матеріалу й розуміння музичної інтонації як базиса художньо-виконавської діяльності музиканта, засвоєння структури, функцій, емоційно-ціннісних аспектів музично-інтонаційної культури в професійній підготовці майбутніх музикантів мали вагомий позитивний вплив на всі компоненти музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

Комплексне запровадження педагогічних умов дало змогу досягти ліпшої ефективності й результативності у формуванні музично-інтонаційної

культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки. Проведений контрольний зріз відбувався за програмою, започаткованою на констатувальному етапі дослідження. Порівняльний аналіз результатів констатувального й контрольного етапів експерименту засвідчив позитивні зміни рівнів сформованості музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки (див. табл. 2.70).

Таблиця 2.70

**Динаміка рівнів сформованості музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки до та після експерименту (%)**

Рівні	Експериментальна група			Контрольна група		
	До експерименту	Після експерименту	Різниця між показниками	До експерименту	Після експерименту	Різниця між показниками
Творчо-інтелектуальний	20,0	28,5	+8,5	19,4	16,9	-2,5
Продуктивно-ціннісний	46,2	51,5	+5,3	46,8	46,0	-0,8
Інтуїтивно-репродуктивний	33,8	20,0	-13,8	33,8	37,1	+3,3

Так, у майбутніх бакалаврів експериментальної групи істотна різниця спостерігалася на творчо-інтелектуальному (високому) та інтуїтивно-репродуктивному (низькому) рівнях сформованості МІК із позитивними змінами наприкінці експериментальної роботи. Творчо-інтелектуальний наприкінці експерименту становив 28,5% проти 20,0% на початку (з різницею в +8,5%). А інтуїтивно-репродуктивний – 20,0% проти 33,8% на початку (з різницею в -13,8%). У майбутніх музикантів контрольної групи різниця між рівнями виявилася не дуже суттєвою, зміни відбулися загалом з різницею в 3%.

Ми узагальнили дані експерименту по всіх показниках усіх критеріїв (за допомогою описової статистики) для трьох спеціалізацій. Результати наведено в абсолютних величинах та у відсотках у таблиці 2.71:

Таблиця 2.71

**Порівняння розподілів контрольних та експериментальних груп майбутніх бакалаврів музичного мистецтва за рівнями сформованості узагальненого критерію**

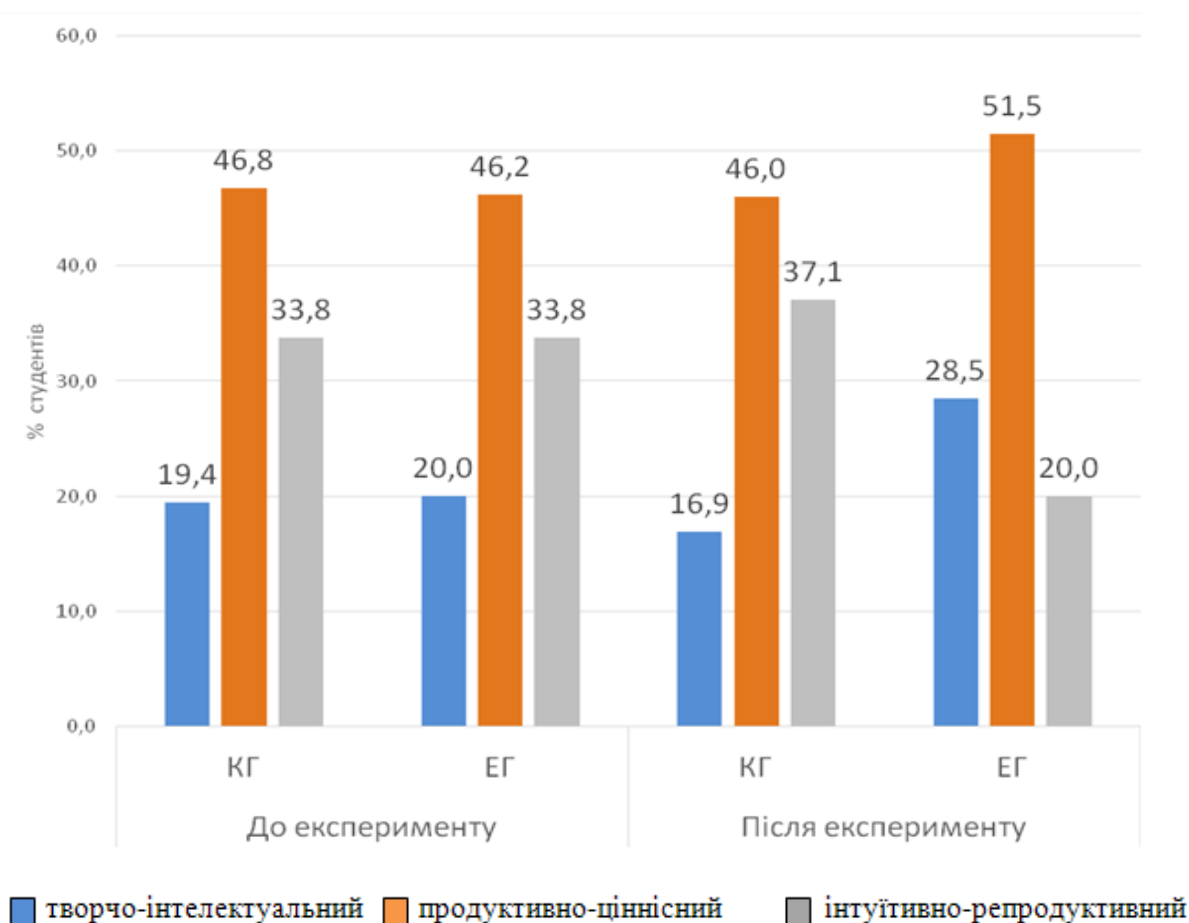
Рівень	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	КГ (осіб)	ЕГ (осіб)	КГ (осіб)	ЕГ (осіб)	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %
Творчо-інтелектуальний	24	26	21	37	9,4	0,0	16,9	28,5
Продуктивно-ціннісний	58	60	57	67	46,8	46,2	46,0	51,5
Інтуїтивно-репродуктивний	42	44	46	26	33,8	33,8	37,1	20,0
Разом	124	130	124	130	100	100	100	100

Порівняння розподілів контрольних та експериментальних груп майбутніх бакалаврів музичного мистецтва за рівнями сформованості узагальненого критерія щодо музично-інтонаційної компетентності (у %) надано на рис. 2.16.

Порівняння результатів формувального експерименту в експериментальних та контрольних групах майбутніх бакалаврів за узагальненим критерієм (див. табл. 2.71) з результатами констатувального експерименту за критерієм Пірсона  $\chi^2$ , дало змогу підтвердити нульову гіпотезу щодо недостовірності відмінностей між експериментальними та контрольними групами студентів на початковому етапі експерименту за рівнями сформованості музично-інтонаційної компетентності (відповідне емпіричне значення критерію Пірсона  $\chi^2_{\text{емп}} = 0,019$ ). Навпаки, після експерименту, значущі відмінності між розподілами експериментальної та контрольної групи свідчать про підтвердження альтернативної гіпотези на рівні 0,01; відповідне емпіричне значення критерію Пірсона  $\chi^2_{\text{емп}}$  дорівнює



10,640, що перевищує критичне значення 9,21 для рівня значущості 0,01 та двох ступенів свободи.



**Рис.2.16. Порівняння розподілів контрольних та експериментальних груп майбутніх бакалаврів музичного мистецтва за рівнями сформованості узагальненого критерія**

Таким чином, відмінності щодо рівнів сформованості музично-інтонаційної культури, які відбулись в розподілах студентів експериментальних груп порівняно з розподілами контрольних груп після експерименту, дають змогу зробити висновок про ефективність запроваджених педагогічних умов її формування. Аналіз результатів проведеного дослідження продемонстрував високий загальний рівень сформованості музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки та підтвердив

ефективність процесу впровадження розроблених педагогічних умов, що є переконливою підставою вважати завдання дисертації виконаними, а мету досягнутою.

### **Висновки до другого розділу**

У другому розділі дисертаційної роботи:

1. Діагностовано реальний стан сформованості музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в ЗВО. Визначено критерії, показники та рівні сформованості МІК бакалаврів музичного мистецтва. Виявлено три рівня функціонування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва: інтуїтивно-репродуктивний – низький, продуктивно-ціннісний – середній, творчо-інтелектуальний – високий. Згідно з отриманими даними, було з'ясовано, що в контрольних та експериментальних групах до експерименту більшість респондентів мали продуктивно-ціннісний рівень музично-інтонаційної культури, на другому місці за кількістю піддослідних знаходився інтуїтивно-репродуктивний, та зовсім невелика кількість майбутніх бакалаврів музичного мистецтва (до 20%) мали розвинену музично-інтонаційну культуру (творчо-інтелектуальний рівень).

2. Обґрунтовано та впроваджено педагогічні умови формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки: здійснення систематичного педагогічного впливу на процес професійної підготовки майбутніх бакалаврів для формування музично-інтонаційної культури студентів за допомогою створення музично-творчого освітнього середовища; формування мотиваційної готовності студентів до підвищення рівня їхньої музично-інтонаційної культури через активізацію емоційно-вольової сфери та поглиблення естетичної спрямованості музично-освітнього процесу; поетапне формування теоретичних і практично-творчих музичних компетентностей майбутніх фахівців з огляду на принципи: взаємодії

пізнавальної, рефлексивно-оцінної та творчої активності студентів; варіативності форм музичної діяльності; суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників музично-освітнього процесу; використання активних форм і методів музичного навчання. За допомогою розроблених педагогічних умов створено складний процес формування та розвинення всього комплексу складових елементів музично-інтонаційної культури (музичне мислення, інтонаційний слух, музична пам'ять, музично-інтонаційний досвід, вільне орієнтування в діатоніці й хроматиці, інтонування в ладі/ поза ладом, знання музичних стилів, жанрів та епох). Першу педагогічну умову, яка відповідає діяльнісному компоненту музично-інтонаційної культури, впроваджено за допомогою наступних методів: практичне музикування на заняттях музично-теоретичних дисциплін; практичне засвоєння типових інтонацій; музично-інтонаційний аналіз музичних зразків; складання та робота з інтонаційним вокабуляром. Впровадження другої педагогічної умови, що відповідає мотиваційному та рефлексивному компонентам музично-інтонаційної культури, здійснено за такими напрямками: створення музичних фрагментів як мотивація формування власної МІК; поглиблення зацікавленості мистецтвом ХХ ст. за допомогою прогресивного репертуару для сольфеджування; розвиток емоційного сприйняття змісту музики; активізація рефлексивно-оцінної діяльності. Третю педагогічну умову, яка відповідає когнітивному компоненту музично-інтонаційної культури, впроваджено за допомогою наступних форм роботи: розвиток інтонаційного слуху на основі цілотнової гами; накопичення інтонаційно-слухового досвіду в галузі музичного мистецтва; поглиблення знань і навичок у роботі з інтервалами як базовими елементами музичної інтонації; опанування мелодичних фігур як основи формування музично-інтонаційної культури.

3. Проаналізовано результати дослідно-експериментальної роботи щодо впровадження педагогічних умов формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки. Формувальний експеримент сприяв позитивному зростанню

вправності майбутніх музикантів по всіх структурних компонентах формування їхньої музично-інтонаційної культури. Отже, після експерименту в експериментальних групах значно зросли показники творчо-інтелектуального рівня та знизилася кількість респондентів з інтуїтивно-репродуктивним рівнем. За допомогою узагальнення даних експерименту по всім показникам усіх критеріїв (за допомогою описової статистики) для трьох спеціалізацій було виявлено зростання в експериментальних групах творчо-інтелектуального (від 20% до 28,5%), продуктивно-ціннісного (від 46,2% до 51,5%) рівнів та зниження інтуїтивно-репродуктивного (від 37,1% до 20%) рівня музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

Отже, на наш погляд, музично-інтонаційна культура має свою специфіку, однією з головних рис якої є досягнення майбутніми бакалаврами музичного мистецтва художньо-змістовної суті музичного твору з урахуванням відповідного характеру інтонаційної складової. Саме цей процес, котрий керується свідомістю та емоційністю музиканта, представляє собою музично-інтонаційну діяльність, що проходить три фази розвитку: від почуттєво-цілісного сприйняття через фазу аналізу до узагальнення в єдності суперечливих складових. Проходження й закріплення цього процесу можливе лише за наявності конкретних музично-інтонаційних навичок, що формують естетично-інтелектуальне сприйняття, ставлення, рефлексію інтонаційної практики, як особливого способу діяльності майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, та які у сукупності із необхідними знаннями, досвідом та отриманими компетентностями складають музично-інтонаційну культуру майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

Матеріали, які ввійшли до розділу, опубліковано автором у наукових статтях і матеріалах конференцій [107; 108; 111; 113; 115; 116].

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та практичне розв'язання актуальної проблеми формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки, що полягало в науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов, які забезпечують ефективність досліджуваного процесу. Результати розвідки підтвердили провідні положення наукового задуму й дали можливість дійти висновків відповідно до поставлених завдань.

1. Вивчено процес формування музично-інтонаційної культури як психолого-педагогічної проблеми. На підставі комплексного аналізу наукової літератури засвідчено, що проблема формування музично-інтонаційної культури є поліаспектною, має складний характер і об'єднує низку порівняно самостійних наукових напрямів, які сукупно дають змогу скласти цілісне уявлення про окреслену проблему. У теорії та практиці вищої освіти накопичено великий досвід, що є основою для формування кваліфікованого фахівця у сфері музичного мистецтва, але науково-педагогічний аналіз літератури продемонстрував, що цілісного дослідження стосовно зазначеного питання не проводили.

2. Розкрито сутність поняття *«музично-інтонаційна культура майбутніх бакалаврів музичного мистецтва»* – це складник професійної культури, особистісне утворення, що охоплює естетично-інтелектуальне сприйняття, ставлення, рефлексію інтонаційної практики як особливого способу діяльності, інтонаційних проявів особистості. Схарактеризовано *«формування музично-інтонаційної культури»* як складний процес удосконалення особистості, становлення фахівця на основі розвитку музичного мислення засобами інтегративної музично-інтонаційної діяльності. Установлено головні структурні елементи феномену музично-інтонаційної культури: практично-інтелектуальні та естетичні. З'ясовано місце музично-інтонаційної культури в процесі професійної підготовки

майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в ЗВО (спеціальність – 025 Музичне мистецтво), яка служить їй подальшому розвитку та вдосконаленню. Формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів відбувається під час вивчення багатьох загальнопрофесійних дисциплін, але особливо значуща роль належить різним видам музично-теоретичної діяльності, а саме: сольфеджію, гармонія, поліфонія, теорія музики, аналіз музичних форм, поряд з дисциплінами блоку ІСМК та фаховими дисциплінами.

3. Діагностовано реальний стан сформованості музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в ЗВО. Уточнено критерії, показники та рівні (творчо-інтелектуальний, продуктивно-ціннісний, інтуїтивно-репродуктивний) сформованості музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Виокремлено такі компоненти музично-інтонаційної культури: *мотиваційний* (ціннісна мотивація на взаємодію з музично-інтонаційною культурою; готовність студентів-музикантів до інтонаційного сприйняття музичного мистецтва), *когнітивний* (сформованість системи теоретичних і практичних знань для музично-інтонаційної діяльності; наявність інтегративного музично-інтонаційного досвіду майбутніх бакалаврів музичного мистецтва), *діяльнісний* (опанування видами музично-інтонаційної діяльності; ступінь активності в різноманітних формах музично-інтонаційної діяльності), *рефлексивний* (емоційна чуттєвість до явищ музично-інтонаційної культури; уміння керувати своїм психічним станом у процесі професійної діяльності). Розроблено діагностичний комплекс методик для визначення стану сформованості музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. На констатувальному етапі експериментальної роботи з'ясовано, що велика кількість респондентів має інтуїтивно-репродуктивний і продуктивно-ціннісний рівні музично-інтонаційної культури за всіма показниками.

4. Обґрунтовано та впроваджено педагогічні умови формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки: здійснення систематичного педагогічного впливу на процес професійної підготовки майбутніх бакалаврів для формування музично-інтонаційної культури студентів за допомогою створення музично-творчого освітнього середовища; формування мотиваційної готовності студентів до підвищення рівня їхньої музично-інтонаційної культури способом активізації емоційно-вольової сфери та поглиблення естетичної спрямованості музично-освітнього процесу; поетапне формування теоретичних і практично-творчих музичних компетентностей майбутніх фахівців з огляду на принципи: взаємодії пізнавальної, рефлексивно-оцінної та творчої активності студентів; варіативності форм музичної діяльності; суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників музично-освітнього процесу; використання активних форм і методів музичного навчання.

Упровадження *першої умови* сприяло розвиненню діяльнісного компонента музично-інтонаційної культури, реалізовано за допомогою методів практичного музикування на заняттях музично-теоретичних дисциплін, практичного засвоєння типових інтонацій, музично-інтонаційного аналізу музичних зразків; складання та роботи з музично-інтонаційним вокабуляром, формування мотиваційної готовності студентів до підвищення рівня їхньої музично-інтонаційної культури через активізацію емоційно-вольової сфери та поглиблення естетичної спрямованості музично-освітнього процесу; *другу педагогічну умову*, що підвищувала рівень мотиваційного й рефлексивного компонентів, упроваджено за такими напрямками: створення музичних фрагментів як мотивація формування власної музично-інтонаційної культури, поглиблення зацікавленості мистецтвом ХХ ст. за допомогою прогресивного репертуару для сольфеджування, розвиток емоційного сприйняття змісту музики, активізація рефлексивно-оцінної діяльності; *третю педагогічну умову*, яка відповідала за формування когнітивного

компонента, запроваджено за допомогою авторської методики розвитку інтонаційного слуху на основі цілотнової гами, накопичення інтонаційно-слухового досвіду в галузі музичного мистецтва, поглиблення знань і навичок у роботі з інтервалами як базовими елементами музичної інтонації, опанування мелодичних фігур як основи формування музично-інтонаційної культури. Цей комплекс педагогічних умов запроваджено в освітній процес підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва на формувальному етапі дослідно-експериментальної роботи.

5. Експериментально перевірено й підтверджено ефективність запровадження педагогічних умов формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки. З'ясовано, що комплексна реалізація під час професійної підготовки майбутніх бакалаврів запропонованих педагогічних умов дала змогу досягнути суттєвої позитивної динаміки розвитку музично-інтонаційної культури в експериментальних групах, порівнюючи з контрольними, за всіма критеріями її сформованості. Ефективність запровадження педагогічних умов визначено за допомогою розрахунків критерію Пірсона, що засвідчили статистичну значущість і достовірність результатів педагогічного експерименту.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. До перспективних напрямів дальших наукових розвідок належать дослідження кожного з визначених змістовних компонентів музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів, створення й технологічне функціонування поліфункціональної системи формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э. Б. Методологическая подготовка учителя музыки : науч. – метод. материалы для слушателей курсов повышения квалификации ин-тов усовершенствования учителей по предмету «Музыка». Москва : Мирос, 1992. 72 с.
2. Аверинцев С. С. «Аналитическая психология» К. Г. Юнга и закономерности творческой фантазии : учеб. пособ. Москва : Вопросы литературы, 1972. 86 с.
3. Аерова Ф. І. Практичні поради з методики викладання сольфеджіо : навч. посіб. Київ : Музична Україна, 1974. 80 с.
4. Азарова Л. Г., Старовойтова Е. Е. Вокальное мастерство : методические рекомендации по дисциплине «Вокальное мастерство» для иностранных студентов-магистрантов специальности «Музыкальное искусство» специализации «Эстрадный вокал». Луганск : Луганский Национальный Университет имени Тараса Шевченко, 2013. 62 с.
5. Актуальные проблемы музыкального образования. 1986 : стат. сб. / сост. И. К. Котляревский, Ю. А. Полянский. Київ : Муз. Україна, 1986. 128 с.
6. Алехина Т. Б. Гармонический слух и основы методики его развития. *Социальная сеть работников образования* : URL: <http://nsportal.ru/shkola/muzyka/library/2014/02/19/garmonicheskiy-sluh-i-osnovy-metodiki-ego-razvitiya> (дата звернення: 10.12.2020).
7. Алиев И. Ю. Методологическое содержание деятельности педагога вокалиста (теоретический аспект) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 1996. 19 с.
8. Антонюк В. Г. Формування індивідуального виконавського стилю: культурно-антропологічний аспект : наук. дослідження. Київ : Укр. ідея, 1999. 24 с.

9. Апраксина О. А. Культура и труд учителя музыки. Музыкальная культура и личность (вопросы подготовки учителя музыки) : межвуз. сб. науч. тр. Владимир : Владимир. гос. пед. ин-т им. П. И. Лебедева-Полянского, 1987. С. 58–64.

10. Арановский М. Г. Музыка. Мышление. Жизнь. Статьи, интервью, воспоминания : учеб. пособ. / под ред.: Н. А. Рыжкова. Москва : Государственный институт искусствознания, 2012. 440 с.

11. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки : учеб. пособ. Москва : Просвещение, 1984. 111 с.

12. Асафьев Б. В. Михаил Иванович Глинка : монография. Москва : Музыка, 1978. 310 с.

13. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс. 2-е изд. Ленинград : Музыка, 1971. 376 с.

14. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Москва : Музыка, 1965. 152 с.

15. Асафьев Б. В. Избранные труды : в 5 т. Москва : Издательство Академии наук СССР, 1957. Т. 5. 388 стр.

16. Арановский М. Мышление. Язык. Семантика. Проблемы музыкального мышления. Москва : Музыка, 1974. С. 90–129.

17. Асафьев Б. В. Избранные труды : в 5 т. Москва : Издательство Академии наук СССР, 1952. Т. 1 : Избранные работы о М. И. Глинке. С. 58–283.

18. Аспелунд Д. Л. Развитие певца и его голоса. Москва; Ленинград : Гос. муз. изд-во, 1952. 191 с.

19. Астрова Л. Вокальная речь как синтез слова и музыки. *Слово и музыка* : материалы научных конференций памяти А. В. Михайлова. 2-й вып., Москва : Московская гос. консерватория им. П. И. Чайковского, 2008. 109 с.

20. Барвинская Е. М. Педагогические условия формирования вокального мастерства учителя музыки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 /

Московский педагогический государственный университет. Москва, 2009. 208 с.

21. Баренбойм Л. А. Фортепианная педагогика и исполнительство. Ленинград : Сов. композитор, 1973. 272 с.

22. Бенин В. Л. Теоретико-методологические основы формирования и развития педагогической культуры : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Екатеринбург, 1996. 46 с.

23. Бергер Н. А. Современная концепция и методика обучения музыке (Голос нот). *Модернизация общего образования*. Санкт-Петербург : КАРО, 2004. 368 с.

24. Библер В. С. Нравственность. Культура. Современность. Москва : Знание, 1990. 62 с.

25. Благонадежина Л. В. Психологический анализ слухового представления мелодии. *Музыкальная психология* : хрестоматия / сост. М. С. Старчеус. Москва, 1992. С. 41–57.

26. Блюм Д. Роль диктанта в развитии профессионального музыкального слуха. *Воспитание музыкального слуха* : сб. стат. Москва, 1977. С. 86–117.

27. Бодалев А. А. Личность и общение : избр. психол. труды. Москва : Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.

28. Болгарський А. Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. пр. Київ : 2004. Вип. 1(6). С. 7–14.

29. Борисова С. В. Ціннісний потенціал українського національного музичного образу. *Scientific Journal «ScienceRise»*. 2016. № 2/5 (19). С.10–14.

30. Боффи Г. Большая энциклопедия музыки : пер. с итал. Москва : АСТ Астрель, 2007. 413 с.

31. Бушина Т. В. Основы формирования и развития гармонического слуха. *Электронный журнал «Экстернат»*. URL: <http://ext.spb.ru/index.php/2011-03-29-09-03-14/118-additional-education/2691-2013-04-10-07-58-52.html> (дата обращения: 15.04.2018).
32. Варфоломос А. Д. Пение в курсе сольфеджио. *К методике преподавания в музыкальных училищах*. Ленинград : Гос. Муз. изд., 1962. 64 с.
33. Василевська–Скупа Л. П. Формування комунікативних умінь майбутніх вчителів музики в процесі фахової вокально-хорової підготовки : дис.... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Вінниця, 2007. 249 с.
34. Власюк О. Структура професійної культури сучасного фахівця. Наукові записки. Серія «Психологія», 2008. 29 с.
35. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. 2-ге вид., перероб., доп. Київ : Академвидав, 2007. 616 с.
36. Волкова О. В. Проблемы профессионального становления музыканта: социологический аспект. *Современные проблемы методологии-теории и практики музыкального образования* : тезы докл. межвуз. науч.-практ. конф. Челябинск : ЧИМ, 2004. 138 с.
37. Вопросы психологии познавательной деятельности учащихся средней школы и студентов : межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. И.Л. Баскакова. Москва : МГПИ, 1981. 162 с.
38. Воспитание музыкального слуха : сборник статей / ред. сост. Агажанов А. П. Москва : Музыка, 1977. 160 с.
39. Выготский Л. С. Психология искусства. Москва : Педагогика, 1987. 344 с.
40. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Пресс, 1996. 536 с.
41. Гегель Г. Ф. Эстетика : в 4 т. Москва : Искусство, 1968–1971. Т. 3. 623 с.

42. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. Москва : Прогрес, 1988. 464 с.

43. Глинка М. Упражнения и вокализы / под ред. И.К.Назаренко. Москва : Гос. муз. изд., 1951. 58 с.

44. Гонтаровська Н. Б. Концепція культурологічного розвитку особистості в НВК №28 м. Дніпропетровськ : бібліогр. покажч. Дніпропетровськ : Мистецтво та освіта, 2001. С. 36–40. (Вип. 3)

45. Готсдинер А. Л. Диалектические основы музыкального развития учащихся. *Вопросы музыкальной педагогики* : сб. стат. / под ред. В. И. Руденко. Москва : Музыка, 1980. Вып. 2. С. 10–28.

46. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. Москва : НВ Магистр, 1993. 191 с.

47. Делёз Ж. Логика и смысл : пер. с фр. Я. И. Свирского. Москва : Академический Проект, 2011. 472 с.

48. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX ст.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1999. 40 с.

49. Деррида Ж. Голос и феномен и другие работы по теории знаков Гуссерля : пер. с фр. С. Г. Калининой и Н. В. Сусллова. Санкт-Петербург : Алетейя, 1999. 208 с.

50. Джансеитова С. С. Музыкально-интонационная форма как коммуникативная единица общения. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов : Грамота, 2013. № 4 (22), в 2-х ч. Ч. II. С. 54–57 : URL: [https://www.gramota.net/articles/issn\\_1997-2911\\_2013\\_4-2\\_13.pdf](https://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2013_4-2_13.pdf). (дата обращения: 10.12.2020).

51. Юсупова І. М. Діагностика рівня емпатії. *Лекції. Ком* : URL: <https://lektsii.com/1-58314.html>. (дата звернення: 11.09.2020).

52. Додаток до наказу міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641. Київ. *Колегія Міністерства освіти і науки України*, 2015. 30 с.

53. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. *Над чем работают, о чем спорят философы*. Москва : Политиздат, 1978. 272 с.

54. Долгова В.И., Мельник Е.В. Эмпатия : монография. Москва : Издательство «Перо», 2014. 185 с.

55. Дыс Л. И. Музыкальное мышление как объект исследования. *Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования*: сб. статей / сост. Л.И. Дыс. Киев : Муз.Украина, 1989. С. 35–47.

56. Єрошенко О. В. Основи вокальної методики : програма та метод. матеріали до курсу / уклад. О. В. Єрошенко. Харків : ХДАК, 2005. 22 с.

57. Жарков А. Тембр как фактор интонирования музыкального произведения. *Науковий вісник НМАУ ім. П.І. Чайковського*. Київ, 2002. № 21. С. 270–277.

58. Жишкович М. Особливості формування педагогічних навичок у студента-вокаліста. *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського* : зб. ст. / М-во України у справах сім'ї, молоді та спорту, М-во культури і туризму України. Львів, 2008. Вип. 74. С. 152–161.

59. Про освіту : Закон України. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. №38–39. ст. 380. Редакція від 09.09.2019. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 02.08.2019).

60. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов н/д : Феникс, 1997. 477 с.

61. Занюк С. Психология мотивации. Киев : Ника–Центр : Эльга-Н, 2001. 352 с.

62. Иванова С. Ф. Речевой слух и культура речи. Москва : Просвещение, 1970. 96 с.

63. Иванова-Лукьянова, Г. Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм : учеб пособие. Москва : Флинта, 1998. 197 с.

64. Интонация и музыкальный образ : ст. и исслед. музыковедов Сов. Союза и др. соц. стран / под общей ред. Б. М. Ярустовского. Москва, 1965. С. 51–52.

65. Ісаєнко С. А. Формування професійної культури у студентів інженерно-технічних спеціальностей засобами іноземної мови: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 227 с.

66. Кабалецкий Д. Б. Воспитание ума и сердца : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1984. 206 с.

67. Каган. М.С. Человеческая деятельность. Москва : Политиздат., 1974. 328 с.

68. Каган М. С. Философия культуры. Санкт-Петербург : Петрополис, 1996. 416 с.

69. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. Москва : Политиздат, 1988. 319 с.

70. Казанцева Л. П. Основы теории музыкального содержания. Астрахань, 1999. 71 с.

71. Калашник М. Уроки елементарної теорії музики : навч. посіб. Харків : Фактор, 2004. 352 с.

72. Каратыгина М. Рах Sonoris как предмет современного музыкознания. *Рах Sonoris: история и современность*. Астрахань : 2008. Вып. 3. 38 с.

73. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. *Музыкальные способности*. Москва : Таланты-XXI век, 2004. 496 с.

74. Кон Ю. К вопросу о понятии «музыкальный язык». *От Люлли до наших дней*. Москва : Музыка, 1967. С. 93–104.

75. Концепція виховання молоді у національній системі освіти. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*, 1996. №2. С. 2–13.

76. Концепція національного виховання студентської молоді : додаток до рішення колегії МОН України від 25.06.2009 р. Протокол

№ 7/2-4. URL: <http://osvita.ua/legislation/law/2231> (дата звернення: 07.08.2020).

77. Корінний М. М., Шевченко В. Ф. Короткий енциклопедичний словник з культури. Київ : Україна, 2003. 384 с.

78. Костюк А. Г. О теории музыкального восприятия. *Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования*. Київ : Музична Україна, 1986. С. 10–16.

79. Костюк О. Сприймання музики і музична культура слухача. Київ : Наук. думка, 1965. 123 с.

80. Алексеев А. П., Васильев Г. Г. и др. Краткий философский словарь / под. ред. А. П. Алексеева : 2-е изд., перераб. и доп. Москва : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. 496 с.

81. Крылова Н. Б. Культурология образования. Москва : Народное образование, 2000. 272 с.

82. Кукаркин А. Буржуазная массовая культура. *Теории, идеи, разновидности, образцы, техника, бизнес* : 2-е изд. Москва : Политиздат., 1985. 397 с.

83. Кукушин В. С. Общие основы педагогики : учебное пособие для студентов педагогических вузов. Ростов н/Д : МарТ, 2006. 224 с.

84. Культура: суть та структура : веб-сайт. URL: <http://polka-biiigxom.ua/amcle.php?book=966&article=44091> (дата звернення: 22.11.2019).

85. Кравченко А. И. Культурология : уч. пособие для вузов. 4-е изд. Москва : Академический Проект, Трикста, 2003. 496 с. URL: <http://yanko.lib.ru/books/cultur/platonova-culturology-81.pdf> (дата обращения: 10.12.2019).

86. Лабінцева Л. П. Формування вокально-хорової майстерності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2007. 262 с.

87. Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов н/Д. : Феникс, 1999. 529 с.



88. Лихачев Д. С. Культура как ценностная среда. *Новый мир*. 1994. № 8, С. 8–17.
89. Лихачёв Д. С. Внутренний мир художественного произведения. *Вопросы литературы*. Москва : 1968. № 8. С.77–78.
90. Лихачёв Д. С. Поэтика древнерусской литературы. Москва : Наука, 1979. 352 с.
91. Лосев А. Ф. Основной вопрос философии музыки. *Советская музыка*. 1990. № 11. С. 64–78.
92. Лотман Ю. Художественный ансамбль как бытовое пространство. *Декоративное искусство*. 1974. № 4. С. 70–73.
93. Лук'янчиков М. Сутність і структура виконавської інтонаційної культури майбутнього вчителя музики. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Львів, 2012. № 3. С. 33–40.
94. Любомудрова А. Ю. Развитие музыкальной культуры личности на основе региональных традиций вокально-хорового творчества : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Тамбов, 2003. 21 с.
95. Мазель Л. О системе музыкальных средств и некоторых принципах художественного воздействия музыки. *Интонация и музыкальный образ* / под общ. ред. Б. М. Ярустовского. Москва, 1965. С. 225–263.
96. Макарова Е. В. Робоча програма з навчальної дисципліни «Постановка голосу» для студентів галузі знань 0202 «Мистецтво» спеціальності 7.020204 «Музичне мистецтво». URL: [http://elibrary.kubg.edu.ua/4875/1/Макарова\\_Яковенко\\_Постановка%20голосу%20ОКР%20Спеціаліст\\_.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/4875/1/Макарова_Яковенко_Постановка%20голосу%20ОКР%20Спеціаліст_.pdf) (дата звернення: 02.08.2019).
97. Маркарян Э. С. Очерки теории культуры. Избранное. *Наука о культуре и императивы эпохи*. Москва; Санкт-Петербург : Центр гуманитарных инициатив, 2014. С. 3–168.
98. Маркова Е. Интонационность музыкального искусства. Київ : Муз. Україна, 1990. 183 с.

99. Маруфенко О. В. Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.0 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 265 с.

100. Матвєєва О. О. Теоретичні і методичні засади педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 38 с.

101. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки. Москва : Композитор, 1993. 268 с.

102. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. Москва : Музыка, 1976. 254 с.

103. Абдуллин Э. Б., Ванилихина О. В., Морозова Н. В. и др. Методологическая культура педагога-музыканта : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 272 с.

104. Мижериков В. А. Психолого-педагогич. словарь для учителей и руков-й общеобразов. Учреждений. Ростов н/Д : изд-во «Феникс», 1998. 544 с.

105. Миропольська Н. Є. Виховання естетичної культури учнів засобами мистецтва слова : навч. посіб. Київ, 1998. 156 с.

106. Михайлов М. Стиль в музыке. *Исследование*. Ленинград : Музыка, 1981. 264 с.

107. Михайлова А. О. Деякі аспекти інтонаційної роботи в курсі сольфеджіо. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2016. №2 (299). С. 115–119.

108. Михайлова А. О. Діагностика та етапи формування музично-інтонаційної культури студентів музичних спеціальностей. *Східне партнерство – 2018* : матеріали XIV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Пшемишль). Секція: педагогічні науки. Пшемишль, 2018. Том 2. С. 40–42.

109. Михайлова А. О. Місце музично-інтонаційної культури в процесі професійної підготовки музиканта. *Науковий простір Європи – 2018* : матеріали XIV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Пшемишль). Секція: педагогічні науки. Пшемишль, 2018. Том 6. С. 21–23.

110. Михайлова А. О. Музично-інтонаційна культура як важливий аспект формування особистості музиканта. *Перспективні наукові дослідження* : матеріали XIII міжнар. наук.-практ. конф. (м. Софія). Секція: педагогічні науки. 2017. Том 3. С. 14–16.

111. Михайлова А. О. Педагогічні умови формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. *Українське музикознавство, музична педагогіка і виконавство у загальноєвропейському контексті* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. (30 листоп. 2019, м. Сєверодонецьк). Секція №1: теоретичні аспекти дослідження музичної культури. Сєверодонецьк, 2019. С. 34–37.

112. Михайлова А. О. Поліфункціональна сутність музично-інтонаційної культури музиканта. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2018. №5 (319). С. 104–110.

113. Михайлова А. О. Роль інтонації в процесі формування музично-інтонаційної культури студентів музичних спеціальностей. *Ключові питання в сучасній науці – 2018*: матеріали XVI Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Софія). Секція: педагогічні науки. Софія, 2018. Том 4. С. 3–5.

114. Михайлова А. О. Спектр дослідницьких тлумачень музичної інтонації. *Українське музикознавство, музична педагогіка і виконавство у загальноєвропейському контексті* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (2 груд. 2017, м. Сєверодонецьк). Сєверодонецьк, 2017. С. 29–31.

115. Михайлова А. О. Теоретичні дисципліни в процесі формування музично-інтонаційної культури майбутнього музиканта. *International journal of innovative technologies in social science*. 2018. №3 (7). Vol.1.

P. 41–44. (Publisher – RS Global Sp. z O.O., Scientific Educational Center Warsaw, Poland. Index Copernicus).

116. Михайлова А. О. Формирование интонационных навыков в контексте преодоления чувства ладового тяготения в ходе изучения курса сольфеджио. *Развитие науки в XXI веке* : сборник статей научно-информационного центра «Знание» по материалам X Междунар. науч.-практ. конф. (м. Харків) 2016. 3 часть. С. 5–8.

117. Михайлова А. О. Формування музично-інтонаційної культури майбутнього музиканта: термінологічний аспект. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2017. №2 (307). С. 101–108.

118. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ніжинський держ. педагогічний ун-т ім. М. Гоголя. Київ, 2007. 235 с.

119. Можайкіна Н. С. Методика викладання вокалу у вузі: програма та методичні рекомендації для студентів магістратури. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. 48 с.

120. Мозгальова Н. Г. Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2002. 23 с.

121. Мороз Т. И. Развитие интонационного слуха в процессе воспитания музыканта. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/razvitie-intonatsionnogo-sluha-v-protsesse-vozpitanija-muzykanta> (дата звернення: 09.07.2020).

122. Москаленко В. Г. Лекции по музыкальной интерпретации : учеб. пособ. Киев : Клякса, 2012. 272 с.

123. Музыкальная психология и психология музыкального образования. Теория и практика : учеб. пособ. / под. ред. Г. М. Цыпина. Москва: Академия, 2011. 384 с.

124. Музыкальная энциклопедия : в 6 т. / глав. ред. Ю. В. Келдыш. Москва : Сов. энциклопедия, 1974. Т. 2. 960 с.

125. Назайкинский. Е. В. О психологии музыкального восприятия. Москва : Музыка, 1972. 383 с.
126. Назайкинский Е. В. Стиль и жанр в музыке : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 248 с.
127. Немыкина И. Н. Основы музыкальной педагогики: учеб. пособие. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ин-т, 1993. 64 с.
128. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. Минск : Книжный дом, 2003. 1280 с.
129. Ожигова М. Развитие интонационного слуха : пособие по сольфеджио для ДМШ. Ростов н/Д., 1991. 47 с.
130. Ойзерман Т. И. Проблема культуры в философии марксизма. *Вопросы философии*, 1983. №7. С. 17–29.
131. *Околович І. М., Мартинів Л. І.* Пластичні властивості мовної музичної інтонації та значення інтонаційної теорії для музичного виховання. *Молодь і ринок* : щомісячний науково-педагогічний журнал / редкол.: М.Вачевський (гол. ред.), Н.Примаченко, Н.Скотна та ін., 2014. №7 (114). С. 106–110.
132. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. Київ : КНУКіМ, 2006. 188 с.
133. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04, 13.00.01. Київ, 1997. 333 с.
134. Осадчук О. Л. Модель професійної надійності педагога. *Высшее образование сегодня*, 2007. №5. С. 64–66.
135. Основы психологии : підруч. 6-те вид., / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. Київ: Либідь, 2006. 632 с.
136. Падалка Г. М. Учитель, музыка, діти. Київ : Муз. Україна, 1982. 144 с.

137. Падалка Г. Н. Формирование эстетических идеалов и вкусов будущих учителей музыки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1989. 368 с.

138. Паниотто В. И, Максименко В. С. Количественные методы в социологических исследованиях. Київ, 2003. 270 с.

139. Панченко Л. Ф., Адаменко Е. В. Компьютерный анализ данных: уч. пособие. Луганск: Изд-во ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2010. 188 с.

140. Патошина А. Ю. Формирование интонационного слуха у студентов народно-певческих отделений в вузах культуры и искусств : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2009. 25 с.

141. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учеб. пособ. Москва : Академичекий проект; Гаудеамус, 2009. 400 с.

142. Петрушин В. И. Музыкальное восприятие как средство изучения личности школьника. *Вопросы психологии*, 1986. №1. С.157–164.

143. Підласий І. П. Педагогіка. Новий курс. Книга 1. *Загальні основи. Процес навчання*, 2010. URL: <https://ibib.ltd.ua/etapyi-pedagogicheskogo-protsessu-25202.html> (дата звернення: 30.05.2019)

144. Пирс Ч. С. Начала прагматизма. Логические основания теории знаков : в 2 т. / пер. с англ. Санкт-Петербург : Лаборатория метафизических исследований философского факультета СПбГУ : АЛЕТЕЙЯ, 2000. Т. 2. 352 с.

145. Піхтар О.А. Методична система формування музичного мислення студентів мистецьких вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 21 с.

146. Піхтар О. А. Удосконалення фахової підготовки майбутніх музикантів у системі вищої мистецької освіти. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія : Педагогіка*. 2014. Вип. 234. Т. 246.

C.104–108. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped\\_2014\\_246\\_234\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2014_246_234_22)  
(дата звернення: 18.09.2020).

147. Плеханова О. Е. Технология формирования вокально-педагогической культуры учителя музыки в процессе вузовской подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Екатеринбург. 2006. 254 с.

148. Пляченко Т. М. Методика викладання вокалу : програма навчального курсу для студентів мистецького факультету, спец. «Музична педагогіка і виховання», освітньо-кваліфікаційний рівень: спеціаліст / уклад. Т. М. Пляченко. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. 32 с.

149. Поваляева. М. А. Невербальные средства общения. Ростов н/Д. : Феникс, 2004. 346 с.

150. Полозов С. Информационное содержание музыкальных знаков. *Музыкальная семиотика: перспективы и пути развития* : ч. 1. сб. статей междун. научн.- конф. Астрахань : ОПОУ ДПО АИПКП, 2006. С. 54–65.

151. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии : учеб. 2-е изд., доп. и перераб. / В. Д. Балин и др.; под общей ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 560 с.

152. Приходченко К. І. Творче освітньо-виховне середовище: теоретичний і практичний концепти : монографія. Донецьк : Ноулідж, 2011. 382 с.

153. Протопопова В. А. Функції музичного мистецтва і їх реалізація в педагогічній профілактиці агресивної поведінки. *Молодий вчений*, 2009. №2. С. 291–294.

154. Рагимханова Н. С. Музыкально-интонационные обобщения как средство развития музыкального мышления младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 1997. 23 с.

155. Рапацкая Л. А. Формирование художественной культуры учителя музыки. Москва : Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина, 1991. 137 с.

156. Раппопорт С. Х. Искусство и эмоции. Москва : Музыка, 1972. 168 с.
157. Растрюгина А. Н. Формирование педагогической культуры будущего учителя музыки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00. 01. Киев, 1991. 19 с.
158. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти : учеб. пособ. Санкт-Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК. 2005. 416 с.
159. Риман Г. Музыкальный словарь : А-И / пер. с 5-го нем. изд. и доп. под. ред. Ю. Энгеля. Москва : П. Юргенсон, 1901. 582 с.
160. Ройзен Г. А. Психологические аспекты общения педагога и студента в вокальном классе. *Психолого-педагогические аспекты обучения студентов творческих вузов*. Москва : ГМПИ им. Гнесиных, 1984. 102 с.
161. Роціна С. М. Розвивальне освітнє середовище навчального закладу як умова особистісного розвитку учнів. *Педагогічний альманах* : зб. наук. пр. Херсон : РІПО, 2011. Вип. 12. Ч. 1. С. 34–38.
162. Рубцов В. В., Поливанова К. Н. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся. Москва : ПИ РАО, 2007. 92 с.
163. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
164. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учеб. пособ. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 720 с.
165. Ручьевская Е. А. Интонационный кризис и проблема переинтонирования // Е. А. Ручьевская. Работы разных лет. Статьи. Заметки. Воспоминания. Санкт-Петербург, 2011. 488 с.
166. Руссо Ж. Ж. Избранные сочинения : в 3 т. Т. 1. Москва : Гос. изд-во худ. лит., 1961. 847 с.
167. Саввина Л. Звукоорганизация музыки XX века как объект семиотики : дис. ... д-ра искусствоведения : 17.00.02. Саратов, 2009. 404 с.



168. Серебрякова Е. А. Индивидуально-групповая форма вокальной подготовки студентов музыкальных факультетов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 2005. 250 с.
169. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург : Речь, 2000. 350 с.
170. Сковорода Г. С. Збірник творів. Київ : Знання. 1995. 456 с.
171. Сладкопеев Р. В. Психолого-педагогические условия реализации личностно-ориентированного подхода в процессе формирования творческого потенциала вокалиста. *Вокальное образование начала XXI столетия* : м-лы научно-практ. конф. Москва : Новый ключ, 2008. 183 с.
172. Слободчиков В. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования: культурные модели школ. Инноватор-Bennet college*. Москва, 1997. Вып. 7. С.177–184.
173. Словарь практического психолога / сост. Ю. Г. Головин. Минск : Харвест, 1997. 800 с.
174. Словарь-справочник педагогических инноваций в образовательном процессе / сост. Л. В. Трубайчук. Москва : Восток, 2001. 81 с.
175. Словник української мови. URL : <http://sum.in.ua/s/proces> (дата звернення: 17.11.2019).
176. Смаглій Г. А., Маловик Л. В. Основи теорії музики : підручник для навч. закл. освіти, культури і мистецтв. Харків : Факт, 1993. 384 с.
177. Современный философский словарь / под ред. В. Е. Кемерова. Москва, 1996. 608 с.
178. Соколов О. Морфологическая система музыки и ее художественные жанры : монография. Нижний Новгород : Изд-во Нижегород. ун-та. 1994. 218 с.

179. Сохор А. И. Музыкальная культура общества. Вопросы социологии и эстетики музыки. Ленинград, 1980. Кн. 1. С. 61–88.
180. Сохор А. Н. Социология и музыкальная культура : монография. Москва : Советский композитор, 1975. 202 с.
181. Социальная философия : учебник / под общ. ред. В. П. Андрущенко, И. Горлача. Киев; Харьков : Единорог. 2002. 736 с.
182. Спіліоті О. В. Педагогічні умови формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 1. С. 133–136.
183. Спіліоті О. В. Проблема формування музично-інтонаційного мислення у теорії та методиці музичної освіти. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2015. № 1. С. 65–69.
184. Стасько Г. Є. Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики як основа удосконалення педагогічної майстерності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1995. 192 с.
185. Стахевич О. Г. Основи вокальної педагогіки. Курс лекцій : навч. посіб. Ч. 1. Природно-наукові теорії сольного співу. Харків : ХДАК; Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2002. 92 с.
186. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям : монография. Москва : Прогресс, 1983. 437 с.
187. Тарасов Г. С. К вопросу об интонационной природе музыкального слуха. *Психологический журнал*. 1996. Т.17. № 5. С. 32–41.
188. Тарасов Г. С. Музыкальное воспитание и развитие личности. *Вопросы психологии*. 1990. №4. С. 37–40.
189. Тельчарова Р. А. Музыка и культура: личностный подход : учеб. пособ. Москва : Знание, 1986. 64 с.
190. Тельчарова Р. А. Уроки музыкальной культуры : книга для учителя. Москва, 1991. 158 с.

191. Теплов Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий : избр. психологи. труды: / под ред. М. Г. Ярошевского. Воронеж МОДЭК, 1998. 539 с.

192. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей : монография. Москва, Ленинград : АПН РСФСР, 1947. 355 с.

193. Ткаченко Т. В. Основи формування професійно-педагогічної культури вчителя музики й співу : навч.-метод. посіб. Харків : ХДПУ, 2005. 181 с.

194. Ткаченко Т. В. Теоретико-методичні основи формування вокально-звукової культури майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 43 с.

195. Торопова А. В. Феномен интонирования в генезисе музыкально-языкового сознания : дис. ... д-ра псих. наук : 19.00.01. Москва, 2014. 337 с.

196. Торопова А. Феномен интонирования в генезисе музыкально-языкового сознания : автореф. дис. ... д-ра. псих. наук : 19.00.01. Москва, 2015. 46 с.

197. Улунова Г. Є. Психологічна культура майбутнього фахівця: сутність, реалії, перспективи. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін* : науково-педагогічний журнал / за заг. ред. О. В. Михайличенко. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. Вип.1 С. 59–63.

198. Фадеева М. А. Развитие музыкально-эстетической культуры подростков в условиях дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Саратов, 2000. 20 с.

199. Физиологические основы положительных и отрицательных эмоциональных состояний / под. ред. П. В. Симонова. Москва : Наука, 1972. 135 с.

200. Филиппов А. В. Педагогическая система формирования готовности студентов к вокально-педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 2005. 237 с.
201. Флоренский П. Иконостас // П. Флоренский. Христианство и культура. Москва, 2001. С. 521–626.
202. Хайдеггер М. Бытие и время : пер. с нем. В. В. Бибихина. Москва : Академический Проект, 2011. 460 с.
203. Хамітов Н., Крилова С. Філософський словник. Людина і світ. Київ : КНТ, Центр навчальної літератури, 2007. 264 с.
204. Хлебникова Л. О. Эстетична культура учителя: сутність, структура, функції. *Культура і вчитель* : зб. наук.-метод. пр., м. Вінниця, 2003. С. 83–93.
205. Хмельницька О. І. Формування професійної культури у процесі магістерської підготовки. *Духовність особистості: методологія, теорія та практика* : зб. наук. праць, м. Сєверодонецьк, 2014. № 1(60). С. 213–221.
206. Художня культура України : навч. посіб. / Л. М. Масол, та ін. Київ : Вища школа, 2006. 239 с.
207. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства : учеб. пособ. 4-е изд., испр. Санкт-Петербург : Планета музыки, 2014. 320 с.
208. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : учеб. пособ. Санкт-Петербург : Композитор, 2008. 368 с.
209. Цзінхен Ген. Формування сценічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами естрадного співу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2015. 24 с.
210. Цзяньшу Ван. Формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2013. 20 с.

211. Цыпин. Г.М. Обучение игры на фортепиано : учеб. пособ. Москва : Просвещение, 1984. 324 с.
212. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности : учеб. пособ. Москва : Искусство, 1994. 213 с.
213. Чавчавадзе Н. З. Культура и ценности : монографія. Тбилиси : Мецниереба, 1984. 170 с.
214. Чекан Ю. Интонаційний образ світу : монографія. Київ : Логос, 2009. 228 с.
215. Чен Дін. Формування вокальних навичок майбутнього вчителя музики на традиціях Китаю та України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2013. 20 с.
216. Ченагцанг Н. Йога звука. Лечение мантрами в тибеткой медицине / под ред. Т. Ульяновой. Москва : Ганга, 2016. 320 с.
217. Чжу Цюньцяо. Формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 299 с.
218. Чуньпен Лі. Методика формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2013. 20 с.
219. Чурікова-Кушнір О. Д., Паньків Л. І. Формування вокально-хорової культури майбутнього вчителя музики. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2013. № 18 (2). С. 143–152.
220. Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами : учеб. пособ. Москва : Владос, 2002. 320 с.
221. Швейцер А. Культура и этика : пер. с нем. Н. А. Захарченко, Г. В. Колшанского. Москва : Прогресс. 1973. 344 с.
222. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. 232 с.

223. Шелупахіна Т. В. Музичне мислення як предмет культурно-історичного аналізу : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.04. Київ, 1993. 15 с.
224. Шип С. В. Музична форма від звуку до стилю : навч. посіб. Київ : Заповіт. 1998. 368 с.
225. Школяр Л. В. Порівняльний аналіз соціально-педагогічної роботи з дитячими громадськими об'єднаннями у Франції та Україні. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. пр. Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2016. Вип. 20, кн. 2. С. 336–349.
226. Шпенглер О. Закат Европы : очерки морфологии. Новосибирск : Наука. 1993. 592 с.
227. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка: підручник. 2-ге вид., допов. Київ : ДАКККіМ, 2008. 263 с.
228. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. Москва : Петрополис, 1998. 453 с.
229. Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста. Санкт-Петербург : Symposium; Москва : РГГУ, 2007. 512 с.
230. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. Москва : АПО, 1998. 1784 с. Т. 1–3.
231. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу : навч.-метод. посібник для викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу. Київ : ІЗМН, 1998. 160 с.
232. Яворский Б. Л. Избранные труды : в 2 т. Москва : Советский композитор, 1987. Т. 2. ч. 1. 366 с.
233. Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника: психологический очерк. Москва : Просвещение, 1996. 291 с.
234. Якунин В. А. Педагогическая психология. Санкт-Петербург : Полиус, 1998. 639 с.

235. Якупов А. Н. Музыкальная коммуникация: вопросы теории и практики управления. Новосибирск: Трина. 1993. 178 с.
236. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды. Москва : Сентябрь, 2000. 197 с.
237. Яцко Н. Б. PR та маніпуляції : практичний словник / за ред. : В. М. Карпенко. Київ : Видавець Карпенко В. М., 2015. 512 с.
238. Cooke D. The Language of Music. Oxford University Press, 1959. 289 p. URL: <https://ru.scribd.com/doc/97564263/The-Language-of-Music-Cooke-1959> (дата звернення: 23.01.2019).
239. Cook D. Leibniz and Hegel on the Philosophy of Language. *Studia Leibnitiana Supplementa*, 15, 1972. Pp. 229–238.
240. Gennaro R. Leibniz on Consciousness and Self-Consciousness in *New Essays on the Rationalists* / R. Gennaro and C. Huenemann (eds.). Oxford : Oxford University Press, 1999. Pp. 353–371.
241. Gifford E. The Musical Training of Primary Teachers: Old Problems, New Insights and Possible Solutions. *British Journal of Music Education*, 1993. Vol. 10, Issue 1. Pp. 33–46
242. John M. Levis. Intonation in Theory and Practice, Revisited. *TESOL Quarterly*, 1999. Vol. 33, No. 1. Pp. 37–63.
243. Kramer L. Musical Meaning: Toward a Critical History. University of California Press, 2002. 344 p.
244. Kulstad M. Leibniz's Conception of Expression. *Studia Leibnitiana*, 9. 1977. Pp. 55–76.
245. Niemi J. Perspectives on the song of the indigenous peoples of northern Eurasia: performance, genres, musical syntax, sound. Tampere University Press, 2009. 266 p.
246. Simmons A. Changing the Cartesian Mind: Leibniz on Sensation, Representation, and Consciousness. *Philosophical Review*, 110. 2001. Pp. 31–75.
247. Swanwick K. Music, Mind and Education. London, 1988. 90 p.

248. Volchegorskaya E., Nogina O. Musical Development in Early Childhood. *Early Childhood Care and Education* : Third Annual International Conference (Procedia – Social and Behavioral Sciences. August 2014). Pp. 364–368.



## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Орієнтаційна анкета спрямованості особистості

**Мета:** вивчення загальнокультурної спрямованості особистості музиканта.

Інструкція: Вам пропонується ряд незакінчених пропозицій (тверджень), по кожному з них можливі три варіанти закінчення (відповіді) позначені буквами а, б, в. З відповідей по кожній позиції виберіть той, який найкраще виражає вашу точку зору, більше відповідає правді.

#### Текст опитувальника

1. Більш за все в житті приносить задоволення:
  - а) висока оцінка твоєї роботи;
  - б) свідомість того, що робота виконана добре;
  - в) свідомість того, що знаходишся серед друзів.
2. Якби я працював в філармонії, то хотів би бути:
  - а) диригентом;
  - б) відомим виконавцем;
  - в) солістом оркестру.
3. Кращими викладачами є ті, хто:
  - а) мають індивідуальний підхід до учнів;
  - б) захоплені своїм предметом і викликають інтерес до нього;
  - в) створюють доброзичливу атмосферу в групі.
4. Студенти оцінюють як найгірших викладачів тих, хто:
  - а) не приховує, що деякі люди їм несимпатичні;
  - б) викликає у всіх дух змагання;
  - в) створює уявлення про предмет, якому навчає, що він не цікавить їх.
5. Я радий, якщо мої друзі:
  - а) допомагають іншим при всякій нагоді;
  - б) завжди вірні й надійні;
  - в) інтелігентні, мають широкі інтереси.

6. Кращими друзями вважають тих:

- а) з якими складаються гарні стосунки;
- б) які можуть зробити більше, ніж інші;
- в) на яких завжди можна покластися.

7. Я хотів би бути таким, як ті:

- а) хто досягнув успіху в музичній кар'єрі;
- б) хто може бути захопленим іншим виконавцем;
- в) хто відрізняється дружелюбністю та доброзичливістю.

8. Якби я міг вибирати, я хотів би бути:

- а) науковцем;
- б) начальником відділу;
- в) досвідченим виконавцем.

9. Коли я був дитиною, я любив:

- а) ігри з друзями;
- б) встигати в усіх своїх справах;
- в) коли мене хвалили.

10. Більш за все мені не подобається, коли:

- а) я зустрічаю перешкоди в своїх заняттях;
- б) погіршуються дружні відносини;
- в) мене критикують.

11. Основні завдання освіти повинні полягати в:

- а) підготовці студентів до роботи за фахом;
- б) розвитку індивідуальних здібностей й самостійності;
- в) виховання в студентів якостей, завдяки яким вони могли б краще комунікувати з людьми.

12. Мені не подобаються колективи, в яких:

- а) недемократична атмосфера;
- б) музикант втрачає індивідуальність в загальній масі;
- в) неможливо проявити власну ініціативу.

13. Якщо б у мене було більше вільного часу, я б використав його:

- а) для спілкування з друзями;
- б) для улюблених справ і самоосвіти;
- в) для безтурботного відпочинку.

14. Мені здається, що я здатний на максимальну віддачу, коли;

- а) працюю з симпатичними людьми;
- б) для улюблених справ і самоосвіти;
- в) мої зусилля досить винагороджуються.

15. Я люблю, коли:

- а) інші цінують мене;
- б) відчуваю задоволення від виконуваної роботи;
- в) приємно проводжу час з друзями.

16. Якщо б про мене написали в газеті, мені хотілося б, щоб:

- а) відзначили мої успіхи в професійній діяльності;
- б) похвалили мене за мою роботу;
- в) повідомили, що мене часто вибирають в керівники колективів, в солісти, ансамблі.

17. Краще за все вчитися, коли викладач:

- а) має індивідуальний підхід до мене і кожного;
- б) стимулює мене на більш інтенсивну працю;
- в) створює дискусії з питань, що розбираються на занятті.

18. Немає нічого гіршого, ніж

- а) образа особистої гідності;
- б) невдача при виконанні твору в ході важливої події;
- в) втрата друзів.

19. Найбільше я ціную:

- а) особистий успіх;
- б) загальну, спільну роботу;
- в) фактичні результати.

20. Дуже мало людей, які:

- а) дійсно радіють виконаній роботі;

- б) із задоволенням працюють спільно;
- в) виконують роботу по-справжньому добре.

21. Я терпіти не можу:

- а) сварки й суперечки;
- б) неприйняття всього нового;
- в) людей, що ставлять себе вище інших.

22. Мені хотілося б:

- а) щоб оточуючі вважали мене своїм другом;
- б) допомагати іншим у спільній справі;
- в) викликати захоплення інших.

23. Я люблю керівництво, яке:

- а) вимогливе;
- б) користується авторитетом;
- в) доступне.

24. Бажано, щоб на роботі:

- а) рішення приймалися спільно;
- б) була можливість самостійно вирішувати проблеми;
- в) керівництво визнавало моєї гідності.

25. Хотілося б прочитати книгу:

- а) про мистецтво добре уживатися з іншими людьми;
- б) про життя чудового, відомого композитора;
- в) із серії «самовчитель гри на гітарі».

26. Якби у мене були розвинені музичні здібності, то хотілося б бути:

- а) диригентом;
- б) солістом;
- в) композитором.

27. Вільний час з найбільшим задоволенням я проводжу:

- а) захоплюючись детективними фільмами;
- б) в розвагах з друзями;
- в) займаючись своїм хобі.

28. При однаковому фінансовому успіху для мене було б краще:

- а) підготувати цікавий конкурс;
- б) виграти в конкурсі;
- в) організувати конкурс та керувати ним.

29. Для мене найважливіше знати:

- а) що я хочу зробити;
- б) як досягти мети;
- в) як залучити інших до досягнення моєї мети.

30. Людина повинна вести себе так, щоб:

- а) інші були задоволені ним;
- б) виконати перш за все своє завдання;
- в) не потрібно було докоряти йому за роботу.

*Обробка та інтерпретація результатів*

За кожен відповідь в рубриці «більш за все» випробуваний отримує 2 бали, в рубриці «найменше» - 0 балів.

Діапазон одержуваних в сумі балів по кожній спрямованості – 60.

Спрямованості студента на себе відповідають відповіді з номерами 1а, 2б, 3а, 4а, 5б, 6в, 7а, 8в, 9в, 10в, 11б, 12б, 13в, 14в, 15а, 16б, 17а, 18а, 19а, 20в, 21в, 22в, 23б, 24в, 25б, 26б, 27а, 28б, 29а, 30в.

Спрямованість на взаємини характеризується відповідями з номерами 1в, 2в, 3в, 4б, 5а, 6а, 7в, 8б, 9а, 10б, 11в, 12а, 13а, 14а, 15в, 16в, 17в, 18в, 19б, 20б, 21а, 22а, 23в, 24а, 25а, 26а, 27б, 28в, 29в, 30а.

Спрямованість на завдання визначається за відповідями з номерами 1б, 2а, 3б, 4в, 5в, 6б, 7б, 8а, 9б, 10а, 11а, 12в, 13б, 14б, 15б, 16а, 17б, 18б, 19в, 20а, 21б, 22б, 23а, 24б, 25в, 26в, 27в, 28а, 29б, 30б.

**Тест-анкета спрямованості особистості музиканта на інтонаційне  
сприйняття музичного мистецтва**

**Мета:** вивчення спрямованості особистості на інтонаційне сприйняття музичного мистецтва.

Інструкція: виконайте в зазначеному порядку такі завдання.

1. Уважно прочитайте нижченаведений перелік приємних переживань і запишіть номер того з них, яке Вам найбільше подобається відчувати. Якщо зовсім впевнені в правильності своєї відповіді, укладіть виписаний номер в кружок.
2. Решта номерів розташуйте в правому рядку в порядку переваги, яке ви віддаєте однієї емоції перед іншою. Наприклад: 2, 3, 1 (якщо не впевнені, що на перше місце поставили дійсно найбажаніше для вас переживання, укладати номер в кружок не треба).

**Перелік переживань**

1. Радісне хвилювання, нетерпіння при опануванні інтонацій, задоволення від думки, що скоро стане можливим розширити коло своїх знань.
2. Радісне збудження, підйом, захопленість, коли робота йде добре, коли бачиш, що досягаєш бажаних результатів.
3. Задоволення, гордість, натхнення підйом духу, коли можеш довести свою цінність як особистості та фахівця або переваги над суперниками, коли тобою щиро захоплюються.

## Тестова вікторина

## «Компетентність в області музичної інтонації»

**Завдання:** Виділити головну інтонацію музичного фрагмента та її складові.

1.Г. Малер, Симфонія №1, 3ч. траурний марш – I - II - III - II - I - тривога / німецька

2.Г. Гендель, Арія Ксеркса, Ombra mai fu - V - III - II - I блаженство, щастя / італійська

3.Укр.нар.пісня «Ой не світи місяченьку» - V - IV - III - II - I - VII# страждання / фольклорна

4.М. Лисенко, опера «Тарас Бульба», увертюра – V - I - (II) - III - мужність / українська

5.Д. Шостакович, Симфонія №7, 1 ч. П. П. - V - VI - V – радість, спокій / руська

6.Дж. Верді, опера «Аїда», Триумфальний марш – V - I - II - III – тріумфування / італійська

7.С. Гулак-Артемівський, арія Карася «На туркених оженися» - I - II - III - IV - V - торжество / українська

8.Ф. Ліст, Туга за Батьківщиною (цикл «Роки мандрів») – I - III - IV - V жалість / угорська

9.М. Скорик, Мелодія ля-мінор – I - II - III - II - V - туга / українська

10.В. Моцарт, Симфонія №40, 1 ч. Г.П. - VI - V - горе, скорбота / австрійська.

Таблиця по визначенню епохи, коли був створений твір

<i>Твори та епохи</i>	Антич- ність	Середн ьо- віччя	Відрод -ження	Баро ко	Класи- цизм	Романти зм	XX століття
С.Прокоф'єв, симфонія №7, Г.П.							
Григорианський хорал «Афіней»							
Ф.Шопен, вальс cis-moll							
Й.Бах, ХТК I т., фуга Fis-dur							
О.Лассо, Покаянні псалми (primus)							
Й. Гайдн, симфонія 103, 1 ч., Г.П.							
А. Шенберг, «Місяний П'єро», №9							
В.Моцарт, «Весілля Фігаро», каватина Фігаро, 1 д.							
А.Штогаренко, Етюд-картина №1							
Д.Верді, «Травіата», арія Віолети, 3д.							
Г.Гендель, Concerto grosso, №6							
Палестрина, Меса папи Марчелло, Kyrie							
М.Лисенко, Елегія							

Результати оцінюються за кількістю вірних відповідей, які позначаються «√» чи «+» у певній клітинці. У діапазоні від 10 до 14 правильних відповідей майбутній бакалавр музичного мистецтва має творчо-інтелектуальний рівень музично-інтонаційного досвіду в області стилів та епох, від 6 до 9 – продуктивно-ціннісний рівень, від 1 до 5 – інтуїтивно-репродуктивний рівень.



Таблиця по визначенню стиля, в якому був написаний твір

	Середньо-вічна монодія	Поліфонічний стиль	Гомофонно-гармонічний стиль	Ранне-романтичний стиль	Пізно-романтичний стиль	Муз. реалізм	Імпресіонізм	Веризм	Експресіонізм	Неофолклоризм
К.Дебюссі, Арабеска №1										
Leonin, хорал viderunt omnes										
Р.Вагнер, увертюра до опери «Тангейзер»										
Ф.Шопен, вальс cis-moll										
Й.Бах, ХТК I т., fuga c-moll										
О.Даргомижський, романс «Черв'як»										
Р.Леонкавалло, опера «Паяци», аріозо Каніо										
А.Берг, опера «Воцек», тема Воццека										
В. Моцарт, симфонія №40, 1ч. Г.П.										
І.Стравінський, балет «Петрушка», №4										

За допомогою цієї таблиці визначався рівень музично-інтонаційних знань стилів музичних творів. Для десяти відомих фрагментів з музичної літератури були запропоновані десять різних стилів. Таблиця розроблена так, що від 8 до 10 правильних відповідностей твору та стиля, в якому він написаний, належить до творчо-інтелектуального рівня знань. Від 5 до 7 правильних відповідностей твору та стиля належить до продуктивно-ціннісного рівня, а від 1 до 4 – це інтуїтивно-репродуктивний рівень знань стилів музичних творів.

**Слуховий аналіз**

**Мета:** діагностика розвиненості музичного слуху та пам'яті.

**Завдання 1. «Інтервальний ланцюжок»:**

- 1). ч.5;
- 2). м.2;
- 3). зв.4 – в.6;
- 4). в.3;
- 5). зм.7 – ч.5;
- 6). м.6;
- 7). зв.6 – ч.8;
- 8). в.2.

**Завдання 2. «Акордовий ланцюжок»:**

- 1). Б.6/4;
- 2). М.5/3;
- 3). Зм. VII<sub>7</sub>;
- 4). ув.5/3;
- 5). М.6;
- 6). Д4/3;
- 7). М<sub>зм</sub>6/5;
- 8). Б.6

Згідно з розробленими ланцюжками творчо-інтелектуальний рівень музичного слуху та пам'яті відповідав 7-8 правильно почутих та зафіксованих елементів; продуктивно-ціннісному рівню відповідали 5-6 правильних відповідей; інтуїтивно-репродуктивному рівню відповідали 1-4 правильно почутих та зафіксованих елементів.

### Діагностика інтонаційного слуху

#### Лист експертної оцінки розвитку інтонаційного слуху

ФІБ \_\_\_\_\_

№	Характеристики інтонаційного слуху	Навички відтворення			Навички читання з листа		
		Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
		1 бал	2 бали	3 бали	1 бал	2 бали	3 бали
1	Вміння інтонувати з різним ступенем гучності (залежно від динамічних відтінків нотного тексту)						
2	Вміння дотримуватися метру та ритму під час виконання						
3	Адекватність темпу інтонування						
4	Інтонаційна різноманітність						
5	Імітаційна здатність						
6	Присутність підкреслення сильної долі						
7	Переконливість, сила впливу інтонування						
8	Володіння фразуванням						
9	Естетична привабливість голосу						
10	Культура інтонування (наголоси, агогіка, дихання)						

В якості інструментарію даної методики використовувалася навчальна бесіда й виконання випробуваних спеціальних завдань (сольфеджування фрагментів з музичних творів) без попереднього оголошення мети обстеження. Узагальнені результати дослідної роботи заносилися на спеціальний бланк, що включає графі, призначені для двох типів інтонаційної поведінки випробуваного – навички відтворення та навички читання з листа. Загальний показник експресивності інтонування визначався за сумою вираженості кожного критерію: низький рівень – 0-20 балів; середній рівень – 21-40 балів; високий рівень – 41-60 балів.

### Діагностика невербальної комунікації

Для вивчення адекватності *діяльнісної експресії* була використана адаптована методика оцінки невербальної комунікації М. Пováляєвої. Методикою є опитувальник з 20 суджень, по кожному з яких можлива кілька варіантів відповідей (від 3 до 6). Респонденту пропонується вибрати той варіант, який є найбільш типовим для характеристики його невербальної поведінки. Максимально можлива вираженість експресії – 59 балів, вона вказує на неадекватність використання експресивних засобів спілкування (надмірне використання жестів, пантоміміки, недотримання принципів проксемики та ін.); діапазон значень від 33 до 46 балів відповідає помірному (адекватному розв'язуваній задачі) використанню засобів невербального спілкування; нижче 32 бали – ігнорування навичок невербальної комунікації.

1. Ви вважаєте, що міміка і жести – це:
  - а) спонтанне вираження стану музиканта під час виконання;
  - б) складник інтонування;
  - в) зрадницький прояв підсвідомості.
2. Чи ви вважаєте, що у жінок міміка та жести виразніші, ніж у чоловіків?
  - а) так; б) ні; в) не знаю.
3. Як ви вітаєтеся з гарними друзями?
  - а) радісно вигукуєте: «Привіт!»;
  - б) сердечним рукостисканням;
  - в) ви злегка обіймаєте один одного;
  - г) вітаєте їх стриманим рухом руки;
  - д) цілуєте один одного в щоку.
4. Яка міміка та які жести, на вашу думку, означають в усьому світі одне й те саме? (Дайте три відповіді).
  - а) коли качають головою;
  - б) коли кивають головою;
  - в) коли морщать ніс;

- г) коли морщать чоло;
  - д) коли підморгують;
  - е) коли посміхаються.
5. Яка частина тіла «виразніше» всього?
- а) ступні; б) ноги; в) руки; г) кисті рук; д) плечі.
6. Яка частина вашого обличчя найбільш виразна, на вашу думку?
- а) лоб; б) брови; в) очі; г) ніс; д) губи; е) куточки рота.
7. Коли ви проходите повз вітрини, в якій видно ваше відображення, на що в собі ви звертаєте увагу?
- а) на те, як «сидить» одяг; б) на зачіску; в) на ходу; г) на поставу; д) ні на що.
8. Якщо хтось, розмовляючи або сміючись, часто закриває рот рукою, у вашому уявленні це означає:
- а) йому є що приховувати;
  - б) у нього некрасиві зуби;
  - в) він чогось соромиться.
9. На що у вашому співрозмовникові ви перш за все звертаєте увагу?
- а) на очі; б) на рот; в) на руки; г) на позу.
10. Якщо ваш співрозмовник відводить очі, це для вас ознака ...
- а) нечесності; б) невпевненості в собі; в) зібраності.
11. Чи можна за зовнішнім виглядом дізнатися типового злочинця?
- а) так; б) ні; в) не знаю.
12. Чоловік заговорює з жінкою. Він це робить тому, що ...
- а) перший крок завжди робить саме чоловік;
  - б) жінка несвідомо дала зрозуміти, що хотіла б, щоб з нею заговорили;
  - в) він досить мужній для того, щоб ризикнути отримати «від воріт поворот».
13. У вас склалося враження, що слова людини не відповідають тим «сигналам», які подає його міміка й жести. Чому ви більше повірите?
- а) словам; б) «сигналам»; в) він взагалі викличе у вас підозру,
14. Поп-зірки представляють публіці жести, які мають однозначно еротичний характер. Що, по-вашому, за цим приховується?

а) просто кривляння; б) вони «заводять» публіку; в) це щирий настрій.

15. Ви на самоті дивитесь фільм жахів. Що з вами відбувається?

а) я дивлюся абсолютно спокійно;

б) я реаую на те, що відбувається кожною клітинкою своєї істоти;

в) закриваю очі при особливо страшних епізодах.

16. Чи можна контролювати свою міміку?

а) так; б) ні; в) тільки окремі її елементи.

17. При інтенсивному флірті ви «висловлюєтеся» переважно ...

а) очима; б) руками; в) словами.

18. Ви вважаєте, що більшість наших жестів ...

а) «підглянуті» у кого-то й завчені;

б) передаються з покоління в покоління;

в) закладені в нас від природи.

19. Якщо у людини борода, для вас це ознака ...

а) мужності;

б) того, що людина хоче приховати риси свого обличчя;

в) того, що цей тип занадто ледачий, щоб регулярно голитися.

20. Багато людей стверджують, що права та ліва сторони особи у них відрізняються одна від одної, Ви згодні з цим?

а) так б) ні; в) тільки у літніх людей.

Ключ:

1	а-3, б-4, в-3;	11	а-2, б-1, в-3;
2	а-1, б-3, в-0, г-0, д-3;	12	а-1, б-3, в-3, г-2;
3	а-1, б-3, в-0, г-0, д-3;	13	а-1, б-3, в-3, г-2;
4	а-4, б-4, в-3, г-2, д-4, е-2;	14	а-3, б-1, в-1;
5	а-4, б-4, в-3, г-2, д-4;	15	а-3, б-1, в-1;
6	а-0, б-0, в-1, г-1, д-0, е-1;	16	а-3, б-2, в-2;
7	а-0, б-0, в-1, г-1, д-0;	17	а-3, б-2, в-2;
8	а-1, б-2, в-3;	18	а-3, б-2, в-1;
9	а-1, б-2, в-3;	19	а-3, б-2, в-1;
10	а-2, б-1, в-3;	20	а-3, б-2, в-1;

**Експрес-діагностика емпатії І. Юсупова**

**Мета:** вивчення рівня розвитку емпатії особистості

Інструкція. Пропонуємо оцінити кілька тверджень. Ваші відповіді не будуть оцінюватися як хороші або погані, тому просимо виявити відвертість. Над твердженнями не слід довго міркувати. Достовірні відповіді ті, які першими прийшли в голову. Прочитавши в опитувальнику твердження, відповідно до його номеру відзначте у відповідному листі Вашу думку під однією з шести градацій: «не знаю», «ніколи» або «ні», «іноді», «часто», «майже завжди», «завжди» або «так». Жодне з тверджень пропускати не можна. Кожному варіанту відповіді відповідає числове значення: 0, 1, 2, 3, 4, 5.

*Текст опитувальника*

1. Мені більше подобаються книги про подорожі, ніж із серії «Життя видатних композиторів».
2. Дорослих дітей дратує турбота батьків.
3. Мені подобається розмірковувати про причини успіхів і невдач інших людей.
4. Серед всіх музичних телепередач надаю перевагу «Голосу країни».
5. Надмірну дратівливість й несправедливі закиди хворого треба терпіти, навіть якщо вони тривають роками.
6. Хворій людині можна допомогти навіть словом.
7. Стороннім людям не слід втручатися в конфлікт між двома людьми.
8. Старі люди, як правило, образливі без причин.
9. Коли в дитинстві слухав сумну історію, на мої очі наверталися сльози.
10. Роздратований стан моїх батьків впливає на мій настрій.
11. Я байдужий до критики на мою адресу.
12. Мені більше подобається розглядати портрети, ніж картини з пейзажами.
13. Я завжди прощав все батькам, навіть якщо вони були неправі.
14. Якщо кінь погано тягне, його потрібно шмагати.

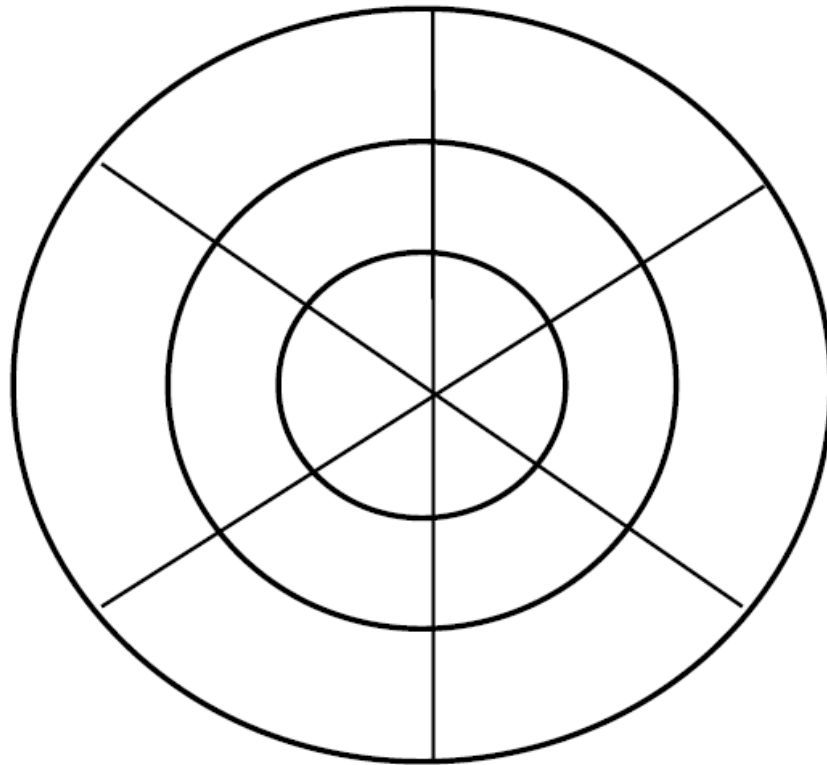
15. Коли я читаю про драматичні події в житті композиторів та музикантів, то відчуваю, немов це відбувається зі мною.
16. Батьки ставляться до своїх дітей справедливо.
17. Якщо бачу, як сваряться підлітки або дорослі, я втручаюся.
18. Я не звертаю уваги на поганий настрій своїх батьків.
19. Я довго спостерігаю за поведінкою тварин, відкладаючи інші справи.
20. Фільми й книги можуть викликати сльози тільки у несерйозних людей.
21. Мені подобається спостерігати за виразом облич і поведінкою незнайомих людей.
22. У дитинстві я приводив додому бездомних котів і собак.
23. Всі люди необґрунтовано озлоблені.
24. Дивлячись на сторонню людину, мені хочеться вгадати, як йде її життя.
25. У дитинстві молодші за віком ходили за мною по п'ятах.
26. Побачивши покалічену тварину я намагаюся їй чимось допомогти.
27. Людині стане легше, якщо уважно вислухати її скарги.
28. Побачивши вуличну подію, я намагаюся не потрапляти в число свідків.
29. Молодшим подобається, коли я пропоную їм свою ідею або розвагу.
30. Люди перебільшують здатність тварин відчувати настрій свого господаря.
31. Зі скрутної конфліктної ситуації людина повинна виходити самотійно.
32. Якщо дитина плаче, на то є свої причини.
33. Молодь повинна завжди задовольняти будь-які прохання й дивацтва людей похилого віку.
34. Мені б хотілося розібратися, чому деякі мої однокласники іноді були замислені.
35. Безпритульних домашніх тварин слід відловлювати й знищувати.
36. Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною свої особисті проблеми, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.



**Бланк кругової діаграми емпатії**

I. Емпатія до батьків

VI. Емпатія до героїв муз. творів

II. Емпатія  
до незнайомихV. Емпатія  
до дітей

III. Емпатія до тварин

IV. Емпатія до людей похилого віку

## Реєстраційний бланк методики І. Юсупова

№	Не знаю 0	Ніколи (ні) 1	Інколи 2	Часто 3	Майже завжди 4	Завжди (так) 5
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						
31						
32						
33						
34						
35						
36						

## КЛЮЧ-ДЕШИФРАТОР

Емпатія до батьків – 10, 13, 16

Емпатія до незнайомих або малознайомих людей – 21, 24, 27

Емпатія до тварин – 19, 22, 25

Емпатія до людей похилого віку – 2, 5, 8

Емпатія до дітей – 26, 29, 35

Емпатія до героїв музичних творів – 9, 12, 15

Обробка результатів включає в себе визначення достовірності даних. Для цього необхідно підрахувати, скільки відповідей певного типу дано на відповідні номери тверджень опитувальника. Якщо загальна сума дорівнює 5 або більше балів, то результат дослідження недостовірний; при сумі, що дорівнює 4 – результат діагностики є сумнівним; якщо ж сума не більше 3 – результат дослідження може бути визнаний достовірним. При достовірних результатах дослідження подальша обробка спрямована на отримання кількісних показників емпатії та її рівня. Розрізняють 5 рівнів розвиненості емпатійних тенденцій: дуже високий (82 – 90 балів), високий (63 – 81 бал), середній (37 – 62 бали), низький (12 – 36 балів), дуже низький (11 балів і менше). Єдина метрична шкала інтервалів дозволяє, користуючись ключем, отримати загальну характеристику емпатії й оцінки за окремими шкалами.

Аналіз результатів проводять, представивши їх у вигляді кругової діаграми. У колі виділяється шість рівних секторів по числу діагностичних шкал, які охоплюють римськими цифрами від I до VI, відповідно до того порядку в якому вони перераховані в ключі-дешифраторі. У площі кола викреслюється окружність з таким розрахунком, щоб осі діаграми (лінії, що розмежовують сусідні сектори) були розділені на 15 рівних відрізків. Кожен відрізок відповідає одному балу, нульова точка знаходиться в центрі кола. На цій координатній сітці в кожному секторі наноситься виділяється (товщиною лінії, кольором) нарисова дуга з радіусом, відповідним числу балів, отриманих за певною діагностичною шкалою в дослідженні. Чим ближче нарисові дуги розташовані до центру кола, тим нижче рівні складових емпатії. Ступінчастість розташування нарисових дуг – свідчення нерівномірного розвитку окремих складових емпатії.

**Методика багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттела**

**Завдання:** *відповісти на питання. Час: 20 – 50 хвилин.*

1. Я добре зрозумів інструкцію до цього опитувальника:  
а - так; б - не впевнений; в - ні.
2. Я готовий щиро відповісти на запитання:  
а - так; б - не впевнений; в - ні.
3. Я хотів би мати дачу:  
а - у людному дачному селищі;  
б - надам перевагу чомусь середньому;  
в - усамітнено в лісі.
4. Я можу знайти у собі достатньо сил, щоб справитися з життєвими труднощами:  
а - завжди; б - зазвичай, в - рідко.
5. Коли я бачу диких звірів, мені стає трохи ніяково, навіть якщо вони надійно замкнені у клітках:  
а - так; б - не впевнений; в - ні.
6. Я утримуюсь від критики людей та їх поглядів:  
а - зазвичай, б - іноді, в - ні.
7. У мене є такі якості, за якими я маю перевагу над іншими людьми:  
а - так; б - не впевнений; в - ні.
8. Я люблю заздалегідь планувати свої справи та діяти згідно з прийнятим планом:  
а - так; б - не впевнений; в - ні.
9. Якби я побачив двох сусідських дітей, які б'ються:  
а - надав би їм можливість самим з'ясувати свої стосунки;  
б - не знаю, що зробив би;  
в - спробував би розібратись у їхній суперечці.
10. На зборах та у компаніях:  
а - легко виходжу вперед, б - вірно щось середнє, в - я тримаюсь осторонь.
11. Як на мене, цікавіше бути:  
а - інженером-конструктором;  
б - не знаю чому віддати перевагу;  
в - драматургом.
12. Мені легко підкорятися наказам, навіть якщо вони здаються мені не зовсім розумними:  
а - так, я розумію, що без цього не буде порядку;  
б - щось середнє;

в – ні, мені важко, навіть коли знаю, що потрібно.

13. Зазвичай я спокійно ставлюся до самовдоволених людей, навіть якщо вони вихваляються або іншим чином показують, якої високої думки про себе:

а - так; б - не впевнений; в - ні.

14. Коли я розглядаю хмари на небі:

а - я думаю про погоду; б - не знаю, що відповісти; в - я бачу в них різні образи.

15. Я вважаю, що найнуднішу щоденну роботу завжди треба доводити до кінця, навіть якщо видається, що у цьому немає необхідності:

а - згодний.

б - не впевнений.

в - не згодний.

16. Я хотів би взятися за роботу:

а - де можна працювати багато, навіть із ризиком невдачі (втрати в грошах),

б - не знаю,

в - з твердим, середнім за розмірами окладом.

17. Людина, яка здатна не показувати свої почуття оточенню, видається мені:

а - виверткою, б - важко сказати, в - вихованою.

18. Зрідка у мене виникає почуття раптового страху або невизначеного хвилювання, сам не знаю, від чого:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

19. Коли мене несправедливо критикують за те, у чому я не винен:

а - ніякого почуття вини у мене не виникає,

б - вірно щось середнє,

в - я все ж таки відчуваюся трохи винним.

20. В колективі у мене буває більше труднощів із людьми, які:

а - відмовляються застосовувати сучасні методи роботи,

б - не знаю, що вибрати,

в - намагаються щось змінити в роботі, яка й так іде нормально.

21. Коли я приймаю рішення, то керуюся більше:

а - серцем, б - щось середнє, в - розумом.

22. Люди були би щасливими, якби вони більше часу проводили у товаристві своїх друзів:

а - так, б - вірно щось середнє, в - ні.

23. Коли я складаю плани на майбутнє, я часто розраховую на те, що мені пощастить:

а - так, б - важко відповісти, в - ні.

24. Коли я розмовляю, то схильний:

а - висловлювати свої думки одразу, як тільки вони приходять в голову.

б - вірно щось середнє.

в - спочатку добре зібратися з думками.

25. Навіть якщо я чимось дуже розгніваний, я заспокоююсь досить швидко:

а - так, б - вірно щось середнє, в - ні.

26. За однакового робочого дня та зарплатні, я хотів би працювати:

а - столяром або кухарем,

б - не знаю, що вибрати.

в - офіціантом у гарному ресторані.

27. У мене було:

а - дуже мато виборних посад, б - декілька, в - багато виборних посад.

28. «Лопата» так відноситься до «копати», як «ніж» до:

а - гострий, б - різати, в - точити.

29. Іноді якась нав'язлива думка не дає мені заснути:

а - вірно, б - не впевнений, в - невірно.

30. У своєму житті я, як правило, досягаю тієї мети, яку ставлю перед собою:

а - так, вірно, б - не впевнений, в - невірно.

31. Застарілий закон потрібно змінювати:

а - тільки після детального обговорення, б - вірно щось середнє, в - негайно.

32. Мені стає ніяково, коли хтось вимагає від мене швидких дій, які певним чином впливають на інших людей:

а - так, б - дещо середнє, в - ні.

33. Більшість знайомих вважає мене веселим співрозмовником:

а - так, б - не впевнений, в - ні.

34. Коли я бачу неприємних, неохайних людей:

а - це мене не хвилює,

б - щось середнє,

в - вони викликають у мене ворожість і відразу.

35. Я трохи розгублююсь, якщо несподівано опиняюсь у центрі уваги:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

36. Я завжди радий приєднатися до великої компанії, наприклад, зустрітися з друзями, піти на танці, взяти участь у цікавих заходах:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

37. У школі я надавав перевагу:

а - урокам музики (співів).

б - важко відповісти,

в - заняттям у майстернях, ручній праці.

38. Якщо мене призначають відповідальним за щось, я вимагаю, щоби мої розпорядження чітко виконувались, бо інакше відмовляюся від доручення:

а - так, б - іноді, в - ні.

39. З деяких питань я займаю непохитну позицію:

а - завжди, б - іноді,

в - ні.

40. Мені цікаві люди, які багато в чому зі мною не погоджуються, з якими можна зав'язати дискусію:

а - так, б - важко сказати, в - ні.

41. Якщо у новій компанії хтось багато та голосно сміється, це говорить про те, що він:

а - людина життєрадісна,

б - важко сказати,

в - не вміє себе стримувати.

42. Я надав би перевагу спілкуванню з людьми ввічливими, аніж із прямолінійними:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

43. Коли мене критикують на людях, це мене вкрай пригнічує:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

44. Якщо мене викликає до себе начальник, то я:

а - користуюся нагодою попросити те, що мені потрібно,

б - щось середнє,

в - непокоюся, що зробив щось не так.

45. Я ніяковію, якщо моя думка щодо прочитаної книги, переглянутого фільму розійшлась із загальною визнаною:

а - так, б - важко сказати, в - ні.

46. Перш, ніж висловити свою думку:

а - я намагаюся дізнатися думку інших, б - важко сказати, в - я не чекаю нагоди.

47. Коли я навчався у старших класах, то брав участь у спортивному житті школи:

а - досить часто, б - час від часу, в - рідко.

48. Я підтримую вдома гарний порядок і майже завжди знаю, що де лежить:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

49. Коли я думаю про те, що має відбутися протягом дня, я нерідко відчуваю неспокій:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

50. Іноді я сумніваюсь, чи дійсно люди, з якими я спілкувався, цікавляться тим, що я говорю:

а - так, б - не впевнений, в - ні.

51. Якби мені довелося вибирати, я хотів би бути:

а - лісничим, б - важко вибрати, в - вчителем старших класів.

52. До дня народження, до свят:

а - я люблю робити подарунки,

б - важко відповісти,

в - гадаю, що придбання подарунків – дещо неприємний обов'язок.

53. «Стомлений» так відноситься до «робота», як «гордий» до:

а - посмішка, б - успіх, в - щасливий.

54. Яке з наведених слів не підходить до двох останніх:

а - свічка, б - місяць, в - лампа.

55. Мої друзі:

а - мене не підводили, б - зрідка, в - підводили досить часто.

56. Я роблю людям різкі критичні зауваження, якщо мені здається, що вони на це заслуговують:

а - зазвичай, б - іноді, в - ніколи.

57. Коли я засмучений, я намагаюся приховувати свої почуття від інших:

а - так, б - скоріше щось середнє, в - ні.

58. Я хотів би ходити у кіно або інші місця розваг:

а - частіше, ніж один раз на тиждень, б - раз на тиждень (як більшість),

в - рідше одного разу на тиждень (рідше, ніж більшість).

59. Я вважаю, що особиста свобода у поведінці більш важлива, ніж гарні манери та дотримання правил етикету:

а - так, б - не впевнений, в - ні.

60. У присутності людей більш поважних, ніж я (старших за мене, або з великим досвідом чи вищих за статусом), схильний триматися скромно:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

61. Мені важко розповісти щось великій групі людей або виступати перед великою аудиторією:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

62. Я добре орієнтуюся на незнайомій місцевості, легко можу сказати, де північ, південь, схід і захід:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

63. Якщо хтось розгнівався би на мене:

а - я спробував би його заспокоїти,

б - не знаю, що зробив би,

в - це викликало б у мене роздратування.

64. Якщо з людиною говорити відверто, на чистоту, вона ніколи не образиться, навіть якщо не все почуте буде приємним:

а - вірно, б - важко сказати, в - не вірно.

65. У наш час потрібно:

а - більше дисциплінованих, сумлінних людей, б - щось середнє.



в - більше витончених романтиків, ентузіастів.

66. Іноді я говорю стороннім речі, які видаються мені важливими, навіть якщо вони мене про це не запитують:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

67. Я вважаю, що невимушеність у поведінці важливіша за дотримання правил гарного тону:

а - правильно, б - не впевнений, в - ні.

68. Буває так, що я уникаю зустрічей із кимось, бо почуваюся боржником, який не виконує обіцянок:

а - дуже рідко, б - буває, в - досить часто.

69. Іноді мені говорять, що мій голос і вигляд часто виказують мое хвилювання:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

70. Коли я був підлітком і моя думка не збігалася з батьківською, я зазвичай:

а - залишався при власній думці,

б - середнє між «а» і «в»,

в - поступався, визнаючи їх авторитет.

71. Я хотів би працювати в окремій кімнаті, а не разом із колегами:

а - так, б - не впевнений, в - ні.

72. Я волів би жити тихо, так, як мені самому подобається, аніж бути предметом захоплень завдяки моїм успіхам:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

73. У багатьох відношеннях я вважаю себе достатньо зрілою людиною:

а - вірно, б - не впевнений, в - ні.

74. Критика у тому вигляді, в якому її здійснюють люди, скоріше вибиває мене з колії, ніж допомагає:

а - часто, б - зрідка, в - ніколи.

75. Я завжди в змозі контролювати прояви своїх почуттів:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

76. Мене дратують люди, які «літають у хмарах»:

а - сильно, б - середньо, в - майже не дратують.

77. «Здивування» так відноситься до «незвичайний», як «страх» до:

а - сміливий, б - неспокійний, в - жахливий.

78. Який із наведених дробів не підходить до двох інших:

а -  $\frac{3}{7}$ , б -  $\frac{3}{9}$ , в -  $\frac{3}{11}$ .

79. Мені здається, що багато людей не помічають або уникають мене, хоч я і не розумію, чому:

а - так, б - не впевнений, в - ні.

80. Люди ставляться до мене менш доброзичливо, ніж я того заслуговую своїм добрим до них ставленням:

а - дуже часто, б - іноді, в - ніколи.

81. Коли мені дістається роль керівника:

а - я ніяковію та розгублююся, б - вірно щось середнє, в - я відчуваю піднесення.

82. Я маю, безумовно, менше друзів, аніж більшість людей:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

83. Я люблю бувати там, де гучно та весело:

а - так, б - не знаю, в - ні.

84. Люди називають мене легковажним, хоча і вважають приємною людиною:

а - так, б - не впевнений, в - ні.

85. У звичайних ситуаціях у товаристві я відчуваю хвилювання, тільки не таке, яке відчуває актор перед виходом на сцену:

а - досить часто, б - зрідка, в - навряд чи коли.

86. Коли я перебуваю серед невеликої групи людей, я задовольняюся тим, що тримаюся осторонь і частіше надаю можливість говорити іншим:

а - так, б - не впевнений, в - ні.

87. Мені більше подобається читати:

а - реалістичні описи гострих воєнних та політичних конфліктів.

б - не знаю, що вибрати,

в - роман, що збуджує уяву, почуття.

88. Коли намагаються мною керувати, я навмисне роблю все навпаки:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

89. Якщо керівництво або члени сім'ї у чомусь докоряють мені, то це, як правило, заслужено:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

90. Мені не подобається манера деяких людей «втупитися» та безцеремонно дивитись на людину в магазині або на вулиці:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

91. Під час спільної подорожі:

а - я можу так захопитися спілкуванням зі співрозмовником, що перестану помічати, куди та як ми їдемо, б - важко відповісти, в - я завжди слідкую за тим, куди ми їдемо.

92. У жартах про смерть немає нічого поганого чи такого, що суперечить доброму смаку:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

93. Якщо мої знайомі погано поводяться зі мною і не приховують своєї неприязні:  
а - це ніскільки мене не пригнічує, б - щось середнє, в - я занепадаю духом.
94. Я почуваюся ніяково, коли мені говорять компліменти або хвалять:  
а - вірно, б - щось середнє, в - ні.
95. Людина не має права виходити з колективу, якщо колектив проти цього:  
а - так, б - важко сказати, в - ні.
96. Мені легше вирішувати складне питання чи проблему:  
а - якщо я обговорюю їх з іншими, б - щось середнє, в - якщо я обмірковую їх на самоті.
97. Я із задоволенням беру участь у громадському житті, в роботі різних комісій:  
а - так, б - щось середнє, в - ні.
98. Коли я виконую якусь роботу, я не заспокоюся, доки не будуть враховані навіть найнезначніші деталі:  
а - так, б - щось середнє, в - ні.
99. Іноді зовсім незначні перешкоди дуже сильно дратують мене:  
а - так, б - щось середнє, в - ні.
100. Я сплю міцно, ніколи не розмовляю уві сні:  
а - так, б - щось середнє, в - ні.
101. Якби я працював у сфері обслуговування, мені було б цікаво:  
а - спілкуватись із замовниками, клієнтами, б - щось середнє.  
в - вести рахунки та іншу документацію.
102. «Розмір» так відноситься до «довжини», як «нечесний» до:  
а - тюрма, б - порушення, в - злодій.
103. «АБ» так відноситься до «ГВ», як «СР» до:  
а - ПО, б - ОП, в - ТУ.
104. Коли я потрапляю у компанію людей, чії норми поведінки незвичні, я розгублююсь:  
а - так, б - щось середнє, в - ні.
105. Коли я слухаю музику, а поруч голосно розмовляють:  
а - це мені не заважає, я можу зосередитись, б - щось середнє, в - це псує мені задоволення та дратує.
106. Думаю, що про мене буде правильніше сказати, що я:  
а - ввічливий та спокійний, б - щось середнє, в - енергійний та наполегливий.
107. Я вважаю, що:  
а - жити треба за принципом «зробив діло – гуляй сміло»,  
б - дещо середнє між «а» і «в»,  
в - жити треба весело, не надто турбуючись про завтрашній день.

108. Краше бути обережним та вичікувати, ніж радіти наперед, у глибині душі смакуючи успіх:

а - згоден, б - щось середнє, в - не згоден.

109. Якщо я замислююся про можливі труднощі у своїй роботі:

а - я намагаюся заздалегідь скласти план, як їх подолати,

б - щось середнє,

в - думаю, що справлюся з ними, коли вони з'являться.

110. Я легко пристосовуюся в будь-якому оточенні:

а - так, б - не впевнений, в - ні.

111. Коли потрібно трохи дипломатії та вміння у чомусь людей переконати, зазвичай звертаються до мене:

а - так, б - вірно щось середнє, в - ні.

112. Мені було б цікавіше:

а - консультувати молодих людей, допомагати їм у виборі роботи,

б - важко відповісти,

в - працювати інженером-економістом.

113. Якщо я абсолютно впевнений, що людина чинить несправедливо або егоїстично, я заявляю їй про це, навіть якщо це загрожує мені деякими неприємностями:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

114. Коли люди поводять себе безглуздо:

а - я спокійно думаю, що на помилках вчать, б - не впевнений,

в - я починаю хвилюватись і намагаюся втрутитись.

115. Я часто так залигуюсь над якоюсь новою ідеєю, що стаю розсіяним:

а - навряд чи, б - можливо, в - вірно.

116. Якщо мені доводиться довго сидіти на зборах, не розмовляючи та без руху, я ніколи не відчуваю потреби малювати чи соватися на стільці:

а - згоден, б - не впевнений, в - не згоден.

117. Якщо моїм задумам заважають тільки люди, а не об'єктивні обставини, я дію відповідно із задумами:

а - так, б - не впевнений, в - ні.

118. Передчуття, що на мене очікує якийсь покарання, навіть якщо я не зробив нічого поганого, виникає у мене:

а - часто, б - іноді, в - рідко.

119. Якщо я знаю, що не виконаю своїх обіцянок з поважних об'єктивних причин:

а - я можу спокійно розповісти про ці причини,

б - не знаю, що відповісти,

в - я все одно сильно непокоюсь, оскільки про мене можуть думати, що я винен.

120. Я вважаю, що в інтересах справи людей на виборних посадах слід змінювати:

а - регулярно, б - важко відповісти, в - залежно від авторитету.

121. При однаковій зарплатні я хотів би:

а - брати індивідуальну роботу додому, б - важко щось вибрати, в - працювати в установі, на підприємстві.

122. Працюючи над чимось, я надав би перевагу зробити це:

а - у колективі, б - не знаю, що вибрав би, в - самостійно.

123. Бувають періоди, коли важко втриматися від почуття жалю до самого себе:

а - часто, б - іноді, в - ніколи.

124. Люди дуже часто виводять мене з себе:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

125. Я завжди можу без особливих труднощів позбутися старих звичок і більше до них не повертатись:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

126. Урочистість та статечність обов'язково мають бути супутниками будь-якого церемоніалу:

а - так, б - не впевнений, в - ні.

127. «Краще» так відноситься до «найгірше», як «повільне» до:

а - швидке, б - найкраще, в - найшвидше.

128. Яке з наступних сполучень знаків повинно продовжити цей ряд - ХООООХХОООХХХ:

а - ОХХХ, б - ООХХ, в - ХООО.

129. Коли настає час для здійснення того, що я заздалегідь планував та очікував, я інколи відчуваю себе не в змозі це зробити:

а - згоден, б - щось середнє, в - не згоден.

130. Зазвичай я можу зосереджено працювати, не звертаючи уваги на те, що люди навколо дуже шумлять:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

131. Я говорю про свої бажання та плани:

а - рідко, тільки коли запитують, б - щось середнє,

в - досить часто, інакше про них забудуть.

132. Я проводжу багато часу, обговорюючи з друзями ті приємні події, які ми разом пережили:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

133. Я отримую задоволення від ризикованих вчинків, які я роблю тільки заради потіхи:

а - так, б - вірно щось середнє, в - ні.

134. Мене дратує вигляд неприбраного помешкання:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

135. Я вважаю себе дуже товариською (відкритою) людиною:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

136. У спілкуванні з людьми:

а - я не намагаюся стримувати почуття, б - щось середнє, в - я приховую свої почуття.

137. Я люблю музику:

а - легку, жваву, холоднувату, б - щось середнє, в - емоційно насичену та сентиментальну.

138. Мене більше захоплює краса вірша, ніж краса та досконалість зброї:

а - так, б - не впевнений, в - ні.

139. Якщо моє вдале зауваження залишилося непоміченим:

а - я не повторюю його, б - важко відповісти, в - повторюю своє зауваження знову.

140. Мені хотілось би вести роботу серед неповнолітніх правопорушників, яких звільнено на поруки:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

141. Для мене дуже важливо:

а - зберегти добрі стосунки з людьми, б - дещо середнє, в - вільно висловлювати свої почуття.

142. У туристичній подорожі я волів би дотримуватися програми, складеної спеціалістами, а не маршруту, зробленому самостійно:

а - так, б - не впевнений, в - ні.

143. Люди дуже часто жартують із такою легковажною недбалістю, що ображають мене:

а - часто, б - щось середнє, в - рідко.

144. Мені не складно придумати, як віддячити комусь:

а - вірно, б - не знаю, в - ні.

145. Коли необхідно швидко прийняти відповідальне рішення, я відчуваю труднощі через те, що не можу зібратися з думками:

а - так, б - не знаю, в - ні.

146. Я волію планувати свої справи сам, без стороннього втручання та чужих порад:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

147. Іноді на мої вчинки впливає те, що я комусь заздрю:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

148. Мені легко примусити себе класти речі на свої місця, навіть коли я дуже поспішаю:

а - так, б - важко відповісти, в - ні.

149. Я починаю нервувати, коли замислююся про все, що на мене очікує:

а - так, б - ні, в - іноді.

150. Якщо я беру участь у якійсь грі, а присутні голосно висловлюють свої міркування, мене це дратує:

а - згоден, б - не впевнений, в - не згоден.

151. Мені здається, що цікавіше бути:

а - художником, б - не знаю, що вибрати, в - директором театру або студії.

152. Яке із наступних слів не підходить до двох інших:

а - якийсь, б - декілька, в - більша частина.

153. «Полум'я» так відноситься до «спеки», як «троянда» до:

а - шип, б - червоні пелюстки, в - запах.

154. У мене часто бувають такі хвилюючі сни, що я прокидаюся:

а - часто, б - зрідка, в - практично ніколи.

155. Навіть якщо дехто проти успіху якогось починання, я завжди вважаю, що варто ризикувати:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

156. Мені подобаються ситуації, коли я мимоволі опиняюся у ролі керівника, тому що краще за інших знаю, що повинен зробити колектив:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

157. Я хотів би одягатися скромно, так, як усі, а не яскраво та оригінально:

а - згоден, б - щось середнє, в - ні.

158. Вечір, який проведено за улюбленим заняттям, приваблює мене більше, ніж жвава вечірка:

а - згоден, б - щось середнє, в - ні.

159. Деколи я нехтую добрими порадами людей, хоч і знаю, що не повинен був би цього робити:

а - зрідка, б - навряд чи коли, в - ніколи.

160. Коли я приймаю рішення, вважаю обов'язковим враховувати основні норми поведінки «що таке добре і що таке погано»:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

161. Мені не подобається, коли люди дивляться, як я працюю:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

162. Якщо у колективі не прийнято засуджувати людей за помилки:

а - я не буду осуджувати,

б - важко відповісти,

в - я все одно буду «стояти» за вимогливість.

163. У школі я надавав перевагу (надаю перевагу):

а - українській мові, б - важко відповісти, в - математиці.

164. Іноді я засмучувався через те, що люди говорили про мене погано поза очі без усяких на те причин:

а - так, б - важко відповісти, в - ні.

165. Розмови про щоденні турботи:

а - важливіші за абстрактні розмірковування,

б - не знаю, що відповісти,

в - дратують мене своєю приземленістю та прозаїчністю.

166. Деякі речі викликають у мене такий гнів, що я намагаюся взагалі про них не говорити:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

167. У вихованні важливіше:

а - оточити дитину теплом та турботою, б - щось середнє, в - виробити в дитини бажані навички та погляди.

168. Люди вважають мене спокійною, врівноваженою людиною, яка залишається незворушною за будь-яких обставин:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

169. Люди, старші за мене, частіше бувають праві, бо у них більше досвіду:

а - так, б - не знаю, в - ні.

170. Я буду непокоїтись, якщо хтось подумає, ніби я ухиляюся від правил, які є прийнятими у колі наших знайомих:

а - дуже, б - середньо, в - ні.

171. Я краще засвоюю матеріал:

а - коли читаю добре написану книгу, б - дещо середнє, в - коли беру участь у колективному обговоренні.

172. Я часто відхиляюся від наміченого плану, коли втрачаю інтерес до процесу його виконання:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

173. Перш, ніж висловити свою думку, я намагаюся зрозуміти, наскільки я врахував усі деталі питання:

а - так, б - не знаю, в - ні.

174. Іноді дрібниці нестерпно діють мені на нерви, хоча я і розумію, що це пусте:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

175. Я часто говорю під впливом моменту таке, про що пізніше доводиться жалкувати:

а - згоден, б - не впевнений, в - не згоден.



176. Якби мене попросили організувати збір грошей на подарунок комусь або взяти участь в організації ювілейних урочистостей:

а - я погодився б, б - не знаю, що зробив би, в - сказав би, що дуже зайнятий.

177. Яке із наступних слів не підходить до двох інших:

а - широкий, б - зигзагоподібний, в - прямий.

178. «Швидко» так відноситься до «ніколи», як «близько» до:

а - ніде, б - далеко, в - геть.

179. Якщо я зробив якийсь промах у товаристві, я досить швидко про це забуваю:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

180. Моє оточення знає, що у мене багато різних ідей і я майже завжди можу запропонувати якесь вирішення проблеми:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

181. Я хотів би мати роботу:

а - з визначеним і постійним заробітком,

б - вірно дещо середнє,

в - із вищим заробітком, який би залежав від моїх зусиль.

182. Мене вважають дуже запальною людиною:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

183. Мені подобається робота різноманітна, пов'язана із частими змінами та поїздками, навіть якщо вона трохи небезпечна:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

184. Я людина дуже пунктуальна і завжди наполягаю на тому, щоб усе виконувалось якомога точніше:

а - згоден, б - щось середнє, в - не згоден.

185. Мені приносить задоволення робота, яка потребує сумлінного ставлення, точних навичок і вмінь:

а - так, б - щось середнє, в - ні.

186. Я належу до енергійних людей, які завжди чимось зайняті:

а - так, б - не впевнений, в - ні.

187. Я сумлінно відповів на всі запитання і жодного не пропустив:

а - так, б - не впевнений, в - ні.

Реєстраційний бланк

A	B	C																	

1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1

A	B	C																	

1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1

A	B	C																	

1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1

A	B	C																	

1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1

A	B	C																	

7 7 7 7 8 8 8 8 8 8 8 8 8 8 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 1

A	B	C																	

5 5 5 5 5 5 5 5 5 6 6 6 6 6 6 6 6 6 7 7 7 7 7 7 7

A	B	C																	

2 2 2 2 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 5

A	B	C																	

1 2 3 4 5 6 7 8 9 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 2 2 2 2 2

## Обробка даних

Обробка отриманих даних проводиться за допомогою «ключа». Збіг відповідей досліджуваного з «ключем» оцінюється у два бали для відповідей «а» та «в», збіг відповіді «б» - в один бал. Сума балів у кожній означеній групі запитань дає в результаті значення для фактору. Винятком є фактор «В» - тут збіг відповіді з «ключем» завжди дає 1 бал.

Фактори	а = 2	б = 1	в = 2
<b>А</b>	3, 52, 101, 126, 176	3,26,27,51,52,76, 101,126,151,176	26,27,51,76,151
<b>В</b>	Всі відповіді по одному балу 152, 177, 178	28,53,54,78,103,128	77,102,127,153
<b>С</b>	4,30,55,104,105,130, 179	4,5,29,30,55,79,80,104, 105,129,130,154,179	5,29,79,80,129,154
<b>Е</b>	7,56,131,155,156,180,181	6,7,31,32,56,57,81,106, 131,155,156,180,181	6,31,57,32,81,106
<b>Ф</b>	33,58,83,132,133,182,183	8,33,58,82,83,107,108, 132,133,157,158,182,183	8,82,107,108,157,158
<b>Г</b>	109, 134,160,184,185	9,34,59,84,109,134,159, 160,184,185	9,34,59,84,159
<b>Н</b>	10,36,110,111,135,136,186	10,35,36,60,61,85,86,110, 111,135,135,161,186	35,60,61,85,86,161
<b>І</b>	12,37,112,138,163	11,12,37,62,87,112,137, 138,162,163	11,62,87,137,162
<b>Л</b>	38,88,113,114,164	13,38,63,64,88,89,113, 114,139,164	13,63,64,89,139
<b>М</b>	39,40,65,91,115,116,140	14,15,39,40,65,90,91,115,	14,15,90,141,165,166

Фактори	а = 2	б = 1	в = 2
		116,140,141,165,166	
<b>Н</b>	17,42,117,142,167	16,17,41,42,66,67,92, 117,142,167	16,41,66,67,92
<b>О</b>	18,43,69,94,118,119,143	18,19,43,44,68,69,93,94, 118,119,143,144,168,	19,44,68,93,144,168
<b>Q<sub>1</sub></b>	20,46,70,145,169	20,21,45,46,70,95,120, 145,169,170	21,45,95,120,170
<b>Q<sub>2</sub></b>	47,71,72,146,171	22,47,71,72,96,97,121, 122,146,171	22,96,97,121,122
<b>Q<sub>3</sub></b>	48,73,98,148,173	23,24,48,73,98,123,147, 148,172,173	23,24,123,147,172
<b>Q<sub>4</sub></b>	49,50,74,99,124,149,174	25,49,50,74,75,99,100, 124,125,149,150,174,175	25,75,100,125,150,175

Переведення «сирих» балів у стени. Стени розподіляються за біполярною шкалою з крайніми значеннями в 1 та 10 балів. Відповідно, першій половині шкали (від 1 до 5.5) надається знак другій половині (від 5.5 до 10) - знак «+». Із показників, отриманих за всіма факторами, будується так званий «профіль особистості».

Отримані значення кожного фактору переводять у стени за допомогою таблиць.

*Тестові норми до 16-факторного особистісного опитувальника*

**Жінки 16-18 років**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	0-6	7-8	7-8	9-10	11	12-13	14-15	16	17-18	19-20
B	0-1	2	3	4	5	6	7	8-9	10	11-12
C	0-6	7-8	9-10	11-12	13-14	15-16	17-18	19-20	21	22-26
E	0-3	4	5-6	7-8	9-10	11-12	13-15	16-17	18-19	20-26
F	0-6	7-8	9-11	12-14	15-16	17-18	19-20	21-22	23	24-26
G	0-5	6-7	8-9	10-11	12-13	14	15-16	17	18	19-20
H	0-2	3-4	5-7	8-9	10-12	13-14	15-17	18-20	21-22	23-26
I	0-5	6-7	8	9-10	11	12-13	14	15	16-17	18-20
L	0-2	3	4-5	6	7-8	9	10-11	12-13	14	15-20
M	0-6	7	8-9	10	11-12	13-14	15-16	17	18-19	20-26
N	0-5	6	7	8	9-10	11	12-13	14	15	16-20
O	0-4	5	6-7	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-19	20-26
Q <sub>1</sub>	0-3	4	5	6	7-8	9	10-11	12	13-14	15-20
Q <sub>2</sub>	0-3	4	5-6	7	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-20
Q <sub>3</sub>	0-4	5-6	7	8-9	10	11-12	13	14	15-16	17-20
Q <sub>4</sub>	0-3	4-5	6-8	9-11	12-13	14-16	17-19	20-21	22-23	24-26

**Чоловіки 16-18 років**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	0-3	4	5-6	7	8-9	10-11	12	13-14	15-16	17-20
B	0-1	2	3	4	5	6	7	8-9	10	11-12
C	0-7	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-19	20	21-22	23-26
E	0-6	7-8	9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-19	20-21	22-26
F	0-5	6-8	9-11	12-14	15-16	17-18	19-20	21-22	23	24-26
G	0-4	5-6	7-8	9-10	11-12	13-14	15-16	17	18	19-20
H	0-2	3-4	5-7	8-10	11-13	14-16	17-18	19-20	21-22	23-26
I	0-2	3	4	5-6	7-8	9	10-11	12-13	14-15	16-20
L	0-3	4	5-6	7-8	9	10-11	12-13	14	15-16	17-20
M	0-4	5-6	7	8-9	10-11	12-13	14	15-16	17-18	19-26
N	0-5	6-7	8	9	10	11-12	13	14-15	16	17-20
O	0-3	4	5-6	7-8	9-10	11	12-13	14-15	16-17	18-26
Q <sub>1</sub>	0-4	5	6	7-8	9	10-11	12	13	14-15	16-20
Q <sub>2</sub>	0-3	4	5-6	7-8	9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-20
Q <sub>3</sub>	0-3	4-5	6	7-8	9-10	11	12-13	14	15-16	17-20
Q <sub>4</sub>	0-2	3-4	5-6	7-8	10-12	13-15	16-17	18-19	20-21	22-26

Вокаліз №1

*Alligro moderato*

*f*

*f*

*p* *cresc.*

*p* *cresc.*

*f* *mp* *cantabile*

*mp*

Handwritten musical score for the first system. It consists of three staves: a vocal line in treble clef and two piano accompaniment staves (treble and bass clefs). The piano part features a rhythmic accompaniment of eighth notes. The marking "poco cresc." is written below the piano staves.

Handwritten musical score for the second system. It consists of three staves: a vocal line in treble clef and two piano accompaniment staves. The piano part features a rhythmic accompaniment of eighth notes. The dynamic marking "f" is written below the piano staves.

Handwritten musical score for the third system. It consists of three staves: a vocal line in treble clef and two piano accompaniment staves. The piano part features a rhythmic accompaniment of eighth notes.

Handwritten musical score for the fourth system. It consists of three staves: a vocal line in treble clef and two piano accompaniment staves. The piano part features a rhythmic accompaniment of eighth notes. The marking "p cresc..." is written below the piano staves.

Handwritten musical score for the fifth system. It consists of three staves: a vocal line in treble clef and two piano accompaniment staves. The piano part features a rhythmic accompaniment of eighth notes.



## Вокаліз №2

*Andante espressivo*

The musical score is written in C major, 4/4 time, and is marked *Andante espressivo*. It consists of three systems of three staves each. The first system begins with a piano (*p*) dynamic. The second system includes *cresc...* markings. The third system features a key signature change to one sharp (F#) and includes a fermata over a measure.

Handwritten musical score for a piece, featuring multiple staves with notes, rests, and dynamic markings such as "dim.", "rit.", and "p". The score includes various musical notations like beams, slurs, and accidentals. The notation is dense and appears to be a study or working draft. The piece concludes with a double bar line, a "Ped." marking, and an asterisk.



Музичні скоромовки

mp  
На бо-ло-ті на му-ці сто-їть скринь-ка тво-ро-ці.

При-ле-ті-ли дві те-те-рі, по-кльо-ва-ли у-ле-ті-ли. При-ле-ті-ли в'юр-ки таї по-тра-ли.

На бо-ло-ті, на му-ці. Сто-їть скринь-ка тво-ро-ці.

В'юр-ки. На бо-ло-ті, на му-ці.

-ці в'юр-ки дур-ки з'їм.

При-ле-ті-ли дві те-те-рі, по-кльо-ва-ли у-ле-ті-ли. При-ле-ті-ли в'юр-ки таї по-тра-ли в дур-ки. В'юр-ки, дур-ки, в'юр-ки, дур-ки, в'юр-ки, дур-ки, в'юр-ки, дур-ки. На-во-

f

ло-ті на му-ці. Сто-їть скринь-ка тво-ро-ці. Сто-їть скринь-ка тво-ро-ці.

p poco crescendo...

Скринь-ка тво-ро-ці, скринь-ка тво-ро-ці, скринь-ка тво-ро-ці. На-во-ло-ті, на му-ці.

f

*p*  
 Не та-и-ла ма-ма ма-ло, ма-ма Ми-лу ма-ла ма-ла, Ми-ла ма-ло не мо-би-ла  
 Ми-ла ма-ло  
 Ми-и владу по-на-ло ма-ло. Ми-и владу по-на-ло ма-ло. Что та-ла-решь,  
 не мо-би-ла. Ми-ла ма-ло... Не та-и-ла ма-ма ма-ло,  
 ма-ма Ми-лу ма-ла ма-ла? Я та-ла-ки-та-ло ма-ло  
 ма-ма Ми-лу ма-ла ма-ла. Я та-ла-ки-та-ло ма-ло.  
 Я та-ла-ки-та-ло ма-ло. Я та-ла-ки-та-ло ма-ло  
 Ма-ма Ми-лу ма-ла ма-ла

*ff* (повторять по желанию)  
 ма-ма Ми-лу ма-ла ма-ла, ма-ма Ми-лу ма-ла ма-ла, ма-ма Ми-лу ма-ла ма-ла, ма-ма Ми-лу ма-ла ма-ла...  
*ff*

*f* *A...* *A...* *A...* *A...*  
*gliss*

### Вправи на розвиток емпатії

1. *Вправа «Зрозумій іншого».* Кожен учасник повинен протягом 2-3 хвилин описати настрій кого-небудь в групі. Уявити собі, відчувати людини, його стан, емоції, переживання і все це викласти на папері. Потім всі описи зачитуються вголос і підтверджується їх достовірність.

2. *Вправа «Люблячий погляд».* Один учасник виходить за двері. Його завдання – визначити, хто з групи буде дивитися на нього «люблячим» поглядом. Ведучий призначає в його відсутність 2-3 чоловік. Потім обирається інший, що буде відгадувати. Кількість тих, хто дивиться «люблячим» поглядом збільшується.

3. *Вправа «Відображення почуттів».* Всі учасники розбиваються на пари. Перший партнер вимовляє емоційно забарвлену фразу. Другий учасник спочатку повторює своїми словами зміст того, що почув, а потім намагається визначити почуття, яке відчуває партнер в момент виголошення фрази. Партнер оцінює точність обох відображень. Потім учасники міняються ролями.

4. *Вправа «Я знаю що тобі наснилося».* Кожному учаснику групи видається стільки карток, скільки присутні людей на занятті мінус одна. Інструкція: Всім добре відоме прислів'я «Чужа душа – темний ліс». Коли так кажуть, зазвичай мають на увазі приховані думки людей. Але, мабуть, ще більшою темрявою є образи чужої підсвідомості. Давайте перевіримо, наскільки ми здатні проникнути в світ чужої підсвідомості й зрозуміти її. Протягом двох хвилин мовчки подивіться на людей, що сидять в нашому колі. Кого-то, як вам здається, ви вже непогано вивчили, хтось досі є для вас загадкою. Подумайте: що кожен з присутніх тут людей міг би ... побачити уві сні? Які найбільш характерні для його снів образи? Що він, на вашу думку, найчастіше бачить уві сні?

У кожного з вас є картки. На одній стороні картки підпишіть ім'я члена групи, а на іншій напишіть свою відповідь на питання: «Що ця людина

бачить уві сні?». Якщо ви вважаєте, що якийсь чоловік рідко бачить сни або практично не запам'ятовує їх, то так і напишіть. Заповніть картки для кожного з членів групи.

Час на роботу 30-40 хвилин. Після закінчення цієї процедури картки складаються на столику ведучого вгору тією стороною, на якій написано ім'я учасника. Коли всі учасники закінчать роботу, картки роздають адресатам. Обговорення результатів цієї вправи може виявитися дуже цікавим. Якщо в групі знайдеться хоча б одна людина, щодо сновидінь якого іншим учасникам вдалося домогтися «точного попадання» в одному або декількох випадках, це вже чудовий привід для аналізу способів такого вгадування. Що підказало «віщуну снів» правильну відповідь? Може бути, в поведінці «сновидця» є щось, що дозволяє «побачити» його сни?

5. *Вправа «Уяви»*. Кожен учасник заняття отримує аркуш паперу, де відповідає на наступні питання:

1. Які три предмети взяли б Ви з собою на безлюдний острів?
2. Якби Вас чаклун перетворив на тварину, то на яку?
3. Ваше улюблене прислів'я або приказка?
4. Коли мене хвалять, я ...

Потім ведучий збирає відповіді, перемішує їх і зачитує. Кожен учасник зазначає у себе «автора» даної відповіді. Коли будуть прочитані всі відповіді, зачитуються імена тих, хто написав, і звіряються зі збігом відгадавших.

6. *Вправа «Серце і душа»*. Учасники розбиваються по двоє й парами сідають один навпроти одного. Один з них буде називати улюблений колір або яке-небудь словосполучення, тільки дуже-дуже повільно: «тра-аа-ва-аа зе-ле-ее-на-яя». А його партнер в цей же час намагається вимовити те ж саме. Дуже добре, якщо він буде не тільки стежити за губами партнера, але і представити себе його двійником, пов'язаним в цей момент з ним, з його думками і почуттями. У другому колі ролі міняються. Знову називається який-небудь колір, і партнери намагаються говорити синхронно. Через деякий час ви можете ввести і інші категорії:

- імена;
- музичні інструменти;
- міста і країни;
- квіти та ін.

7. *Вправа «Відповіді за іншого»*. Група сідає в коло, один з учасників виходить на середину. Він задає кому-небудь питання, на який відповідати повинен не той, кого запитали, а його сусід справа. Сусід праворуч намагається представити себе на місці запитуваного й відповісти так, як, на його думку, відповіла би ця людина. Важливо, щоб той, хто задає питання, дивився в очі тій людині, яку він запитує, а не на його сусіда, який фактично дає відповідь.

Вийдіть в перший раз в центр кола самі, щоб почати гру й задати стиль гри. Гравець, що стоїть в центрі, може поставити три питання трьом різним учасникам. Після цього він знову повертається в коло, а на його місце виходить нова дійова особа. Важливо, щоб в центрі кола був тільки один чоловік. Продовжуйте вправу до тих пір, поки всі бажаючі не поставлять по три питання.

Коли стане ясно, що вправа пора закінчувати, підведіть підсумки. До речі, питання й відповіді учасників не повинні супроводжуватися ніякими коментарями – їх залиште для підведення підсумків.

### Розвиток здатності керувати своїм психічним станом

1. Вправа «Внутрішнє сяйво». Сконцентруйте можливості своєї фантазії і уявіть що всередині вашої голови, у верхній її частині, виникає світлий промінь, який повільно і послідовно рухається зверху вниз й повільно, поступово освітлює обличчя, шию, плечі, руки теплим, рівним і розслаблюючим світлом. В процесі руху променя розгладжуються зморшки, зникає напруга в області потилиці, послаблюється складка на лобі, «обпадають» брови, «охолоджуються» очі, послаблюються затискачі в кутах губ, опускаються плечі, звільняються шия і груди. Внутрішній промінь як би формує нову зовнішність спокійної, красивої й природної людини, задоволеної собою і своїм життям, професією й учнями.

2. Вправа «Тілесна броня». Відомо, що на фізичному рівні існують м'язові механізми, що блокують емоційну активність людини. Описано сім кіл «м'язової броні», що перехоплює тіло й переважає прояву безпосередніх емоцій: на рівні очей, рота, шиї, грудей, діафрагми, живота й таза. При домінуючій позиції «над» енергія зазвичай сконцентрована в верхній частині тіла: напружуються очі («пильний погляд»), стискається рот («тверді губи»), одягаються «панциром» шия і груди. На рівні талії потік енергії блокується м'язовою напругою. Для того щоб змінити позицію, в першу чергу необхідно послабити напругу.

- Дихання

Глибоко вдихніть. Коли видихаєте легким рухом в уяві як би «зірвіть» маску з обличчя, «погасіть» очі, розслабте губи, звільніть шию, груди. Уявіть, що через видих ви знімаєте з себе м'язові «кільця» та відкидаєте їх – з очей, шиї та грудей.

- Масажування

Доторкніться кінчиками пальців до очей, проведіть долонями по обличчю від чола до підборіддя як би знімаючи стару маску. Цей жест –

межа, до якої Ви перебували в позиції «над». Перейшовши «кордон», ви опинилися в позиції «нарівні» й почали виконувати іншу роль.

3. Вправа «Пограйте». Для розвитку внутрішніх засобів ролі децентралізації уявіть собі вашу розмову, з неприємною людиною, яка дозволила собі нечемний тон в спілкуванні з вами й несправедливі зауваження. Замість того щоб насильницьким чином викреслити його зі своєї пам'яті, спробуйте, навпаки, максимально «наблизити» цю людину. Спробуйте зіграти його роль. Спробуйте повторити його ходу, манеру поводитися, програйте його роздумами, його ставленням до розмови з вами. Через кілька хвилин такої гри ви відчуєте полегшення, спад напруги. Чи зміниться ваше ставлення до конфлікту, до людини, в якому ви побачите багато позитивного, того, чого не помічали раніше. Ви ввімкнетеся в ситуацію цієї людини й зможете його зрозуміти.

4. Вправа «Малюємо настрої». Для зняття неприємного осадку після важкої розмови візьміть кольорові олівці чи крейди та чистий аркуш паперу, розслаблено, лівою рукою намалюйте абстрактний сюжет – лінії, кольорові плями, фігури. Пориньте повністю в свої переживання, виберіть колір і проведіть лінії так, як хочете, відповідно до настрою. Перенесіть свої настрої на папір як би матеріалізуючи їх. Коли закінчили малюнок, потім на іншій стороні аркуша напишіть 5-7 слів, що відображають ваш настрої. Довго не думайте. Слова повинні виникати спонтанно. Потім ще раз подивіться на малюнок, як би заново переживаючи свій стан, перерахуйте слова й емоційно розірвіть листок і викиньте. Ваш емоційний стан має перейти в малюнок і весь негатив буде знищено.

5. Вправа «Емоційна атмосфера». Перед заняттям посидьте трохи, подумайте й уявіть собі те, що викликає у вас почуття спокою, радості або якісь приємні емоції. Знайдіть з усього потоку образів щось одне, найбільш сильне за своєю привабливістю для вас в даний момент і чимось пов'язане з майбутньою діяльністю. Під час роботи намагайтеся не втрачати це відчуття і підтримувати високий рівень позитивних емоцій, світлих енергій.

## Приклади диктантів

Приклад а):

Example a) consists of two staves of music in 2/4 time. The first staff contains measures 1 through 4, and the second staff contains measures 5 through 8. The melody is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#). It features eighth and sixteenth note patterns with various accidentals.

Приклад б):

Example b) consists of two staves of music in 6/8 time. The first staff contains measures 1 through 13, and the second staff contains measures 14 through 17. The melody is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#). It features quarter and eighth note patterns.

Приклад в):

Example v) consists of two staves of music in 12/8 time. The first staff contains measures 1 through 20, and the second staff contains measures 21 through 24. The melody is written in treble clef with a key signature of one flat (Bb). It features eighth and sixteenth note patterns with various accidentals.

Приклад г):

Example g) consists of one staff of music in 2/4 time. It contains measures 23 through 28. The melody is written in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#). It features eighth and sixteenth note patterns with various accidentals.

Приклад д):

Example d) consists of three staves of music in 2/4 time. The first staff contains measures 29 through 34, the second staff contains measures 35 through 37, and the third staff contains measures 38 through 41. The melody is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#). It features eighth and sixteenth note patterns with various accidentals.



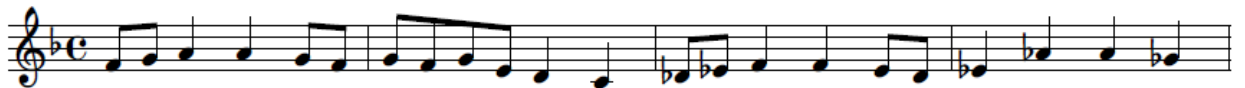
## Приклад е):



## Приклад е):



## Приклад ж):



## Музично-інтонаційний вокабуляр

*Типологія інтонацій за значенням*

### Експресивне значення

- **заклик** (висхідний рух - I – V)
- **тріумфування** (висхідний рух в мажорі – V - I - (II) – III)
- **чиста радість** (висхідний рух в мажорі – V - I – III)
- **почуття повноти** (висхідний рух – I -III –V)
- **тривога** ( рух в мінорі – I - (II) - III - (II) – I)
- **торжество** (висхідний рух в мажорі – I - (II) - III - (IV) – V)
- **рішучість** (рух I – V – I )
- **співчуття** (нисхідний рух в мажорі – VIII –VII –VI –V)
- **спокій** (нисхідний рух в мажорі – V- IV-III – II – I )
- **жалість, туга** (висхідний рух в мінорі – I - (II) - III - (IV) –V)
- **трагічна мужність** (висхідний рух в мінорі V - I - (II) - III )
- **блаженство, щастя** (нисхідний рух в мажорі V - (IV) - III - (II) - I )
- **страждання** (нисхідний рух в мінорі – V – (IV) - III - (II) - I )
- **відчай** (хвилеподібний рух в мінорі – V - III - (II) – I )
- **радість** (рух в мажорі (V) -VI –V)
- **горе** (рух в мінорі (V) -VI -V )
- **скорбота** (рух в мінорі – I - II - III – II )
- **невинність, чистота, щастя** (рух в мажорі – I - (II)-(III)-(IV) -V-VI–V)

**Логічно-сміслові значення**

- ствердження
- запит
- завершення думки
- задумливо
- спокійно
- іронічно
- сумнів
- здивування

**Характеристичні значення**

- українська
- руська
- грузинська
- німецька
- французька
- англійська
- фольклорна
- побутова

**Жанрові значення**

- пісенна
- аріозна
- речитативна
- розповідна
- хоральна
- скерцозна
- танцювальна
- маршова
- медитативна
- ораторська

**Стилістичні значення**

- античні
- середньовічні
- ренесансні
- барочні
- класичні
- реалістичні
- раньо-романтичні
- романтичні
- пізньо-романтичні
- імпресіоністичні
- експресіоністичні
- авангардні
- сучасні

**Культурні значення**

- церковні
- світські
- джазові
- фольклорні

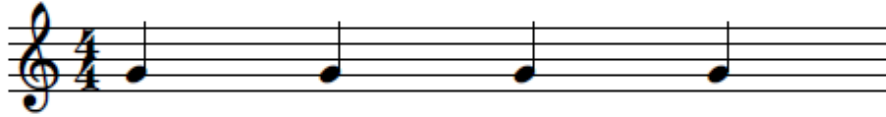
### Фрагменти музичних творів

- Перший Дельфійський гімн Апполону (у виконанні М. Леві з альбому «Хорошо налаштована ліра: просто інтонація античності»);
- Григоріанський хорал;
- Палестрина, «Месса Папи Марчелло», Kyrie;
- Орландо Лассо, 5-ти голосний мадригал «Mia benigna Fortuna»;
- Г. Персел, опера «Дідона та Еней», 3 д., Плач Дідони;
- І. С. Бах, Токата і фуга d-moll;
- І. С. Бах, ХТК, фуга C-dur;
- Г. Ф. Гендель, Concerto grosso, g-moll;
- Г. Ф. Гендель, опера «Ксеркс», Арія Ксеркса «Ombra mai fu»;
- А. Вівальді, «Пори року»;
- Й. Гайдн, Симфонія №103, 1 ч., вступ та Г.П.;
- В. А. Моцарт, Симфонія № 40, 1 ч., Г. П.;
- В. А. Моцарт, опера «Весілля Фігаро», арія Графа;
- Л. В. Бетховен, Соната №8, вступ Grave;
- Ф. Шопен, Прелюдія №7, A-dur;
- Дж. Верді, опера «Аїда», Триумфальний марш;
- Ф. Ліст, Туга за Батьківщиною («Роки мандрів»);
- Г. Малер, Симфонія №1, 3ч. траурний марш;
- С. Гулак-Артемовський, опера «Запорожець за Дунаєм», арія Карася «На туркених оженюся»;
- М. Скорик, «Мелодія» ля-мінор;
- Укр.нар.пісня «Ой не світи місяченьку»;
- М. Лисенко, опера «Тарас Бульба», увертюра;
- К. Орф, «Карміна Бурана», 3 ч., №21 «In Trutina»;
- Д. Шостакович, Симфонія №7, 1 ч. П. П.;
- А. Шенберг, вок. цикл «Місячний П'єро», №9, Молитва к П'єро;
- П. Булез, Соната для ф-но №3; (алеаторика)
- П. Булез, Структура 1.

## Мелодичні фігури для практичного засвоєння

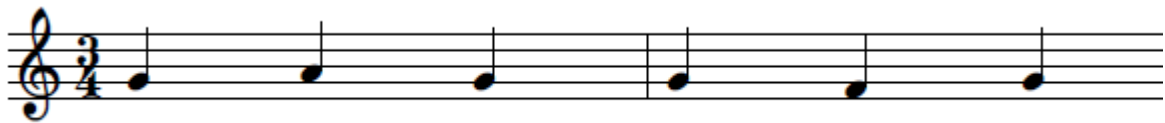
## I блок

репетиція



прості оспівування

діатонічні



хроматичні



трель діатонічна



трель хроматична



подвійне оспівування

діатонічне



подвійне оспівування

хроматичне



группетто діатонічне



группетто хроматичне

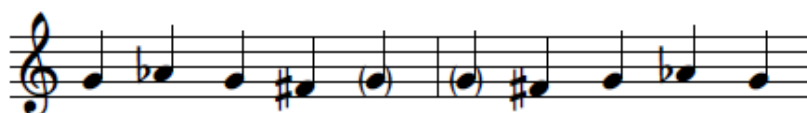


Неповні группетто, с пропусканням повторюваних звуків:

«monte» діатонічні



«monte» хроматичні



«navi» діатонічні



«navi» хроматичні



«хрести» діатонічні



«хрести» хроматичні



складні оспівування діатонічні





ангіметонна пентатоніка у п'яти позиціях



I (3 + 2)      II (2 + 2 + 1)      III (1 + 2 + 2)      IV (2 + 3)      V (1 + 3 + 1)

гама – «brucus»

діатонічна



гама – «brucus»

хроматична



### III блок

гармонічна фігурація



по тризвуку;

по септакорду;

по нонакорду

**гармонічні фігурації з частковим діатонічним заповненням**



по тризвуку

по септакорду

**гармонічні фігурації з частковим хроматичним заповненням**



по тризвуку

по септакорду







### Прогресивний репертуар для сольфеджування

Пентатоніка та сімиступеневі діатонічні лади

І. Стравінський. «Весна священна» («Весняні хороводи»).

299 *Tranquillo*

Сольфеджувати триголосно; співати верхній голос у супроводі фортепіано.

К. Дебюссі. «Шість античних епіграфів» (№1).

*Modéré*

Н. Мясковський. Симфонія №17, ч. III.

[Allegro]

Г. Свірідов. «Курські пісні», №1.

*Нежно, прихотливо*

В. Шибалін. Квартет №8, ч. I.

Andante

**c** *f* *dim.* *p* *cresc.*

А. Хачатурян. Симфонія №2, ч. III.

Andante sostenuto

**d** *mp* *pp*

М. Мусоргський. «Картинки з виставки» («Два єврея»).

Andante

**b** *f*

Б. Барток. «Мікрокосмос», №58.

Assai lento

**a** *p* *mf* *p* *dim.*

### Змішані семіступенні лади й не октавні лади

Б. Барток. «Музика для струнних, ударних й челести», ч. IV.

*Molto moderato*

**c** *f*

І. Стравінський. «Жар-птиця» («Поганий пляс»).

#### *Allegro feroce*

**a** *p*

Играть *sempre simile*

Д. Шостакович. «З єврейської народної поезії» («Пісня дівчини»).

*Allegretto*

**c** *p* *mf* *p* *mf*

Д. Шостакович. «24 прелюдії та фуги для фортепіано», прелюдія №14.

#### *Adagio*

**es** *p*

А. Хачатурян. «Гаяне», №42.

*Allegro*

*mf*

С. Рахманінов. Симфонія №3, ч. II.

#### *Adagio ma non troppo*

(сольфеджувати октавою нижче)

**Cis** *mf*

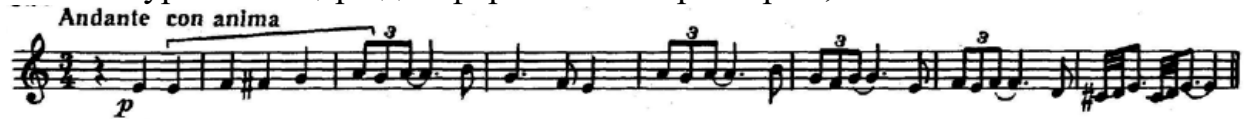
Б. Барток. «Мікрокосмос», №52.

*Allegro*  

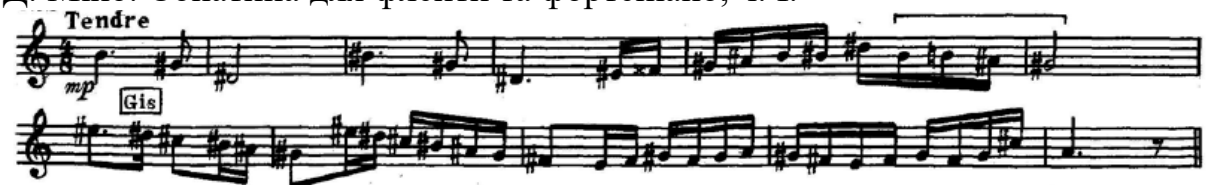

Звукоряд

**Асиметричний хроматизм в різних ладових умовах**

А. Хачатурян. Концерт для фортепіано з оркестром, ч. II.

*Andante con anima*  


Д. Мійо. Сонатина для флейти та фортепіано, ч. I.

*Tendre*  


Д. Шостакович. Концерт для скрипки з оркестром №2, ч. I.

*Moderato*  


Д. Шостакович. Соната для фортепіано, ч. III.

*Moderato*  


І. Стравінський. «Петрушка», карт.4.

*Sostenuto*  


## Симетричні лади

Лади «тон-півтон», «півтон-тон»

Н. Римський-Корсаков. «Кащей Безсмертний», карт. 1.

[Allegretto mosso]

А. Хачатурян. «Гаяне». Пролог, №4.

Allegro con calore

О. Мессіан. Квартет «На кінець часу», ч. IV.

Décidé, modéré, un peu vif

329

В. Баркаускас. Концерт для альту з оркестром, ч. II.

Largo

А. Хачатурян. «Гаяне», №10.

(Сольфеджувати п'ятиголосно; співати верхній голос, виконуючі інші голоси на фортепіано).

Andante

Б. Барток. «Мікрокосмос», №88.

Molto moderato

### Інші види симетричних ладів

К. Дебюссі. «Шість античних епіграфів», №2.

334 Triste et lent  
(Пять октавой ниже)

Б. Барток. «Мікрокосмос», №109.

(Сольфеджувати двоголосно; один голос співати, другий грати).

*Andante*

I. Стравінський. «Петрушка», карт.2.

[*Furioso*]

співати

*ff*

Играть

### Поєднання елементів декількох симетричних ладів

О. Мессіан. Квартет «На кінець часу», ч. VI.

*Décidé, vigoureux, grantique, un peu vif*



## В. Баркаускас. «Сім айранів», №6.

60  
p  
a  
mf  
p  
b  
ff  
p  
3-1-3  
1-2  
2-2-2  
3-1-3  
2-2-2

## Б. Барток. «Мікрокосмос», №101.

(Сольфеджувати двоголосно; один голос співати, другий грати).

Con moto  
p  
es  
mp  
es  
es  
h  
2-1  
2-3-1  
2-1  
2-1

### Хроматична тональність мажоро-мінорної орієнтації

Д. Шостакович. Концерт для віолончелі з оркестром №1, ч. IV.

*Allegro con moto*

Е. Денісов. Соната для двох скрипок, ч. III.

*Allegro giusto*

А. Хачатурян. «Спартак», д. III.

*Lento*

Б. Барток. Концерт для оркестра, ч. I.

*Allegro vivace*

С. Прокоф'єв. «Ігрок», II д.

А. Берг. «Воцтек», I д. Колискова Марі.

*Langsame*  
*p*

П. Хіндеміт. Симфонія «Художник Матис», ч. I.

*mf*

П. Хіндеміт. Квартет in Es, ч. IV.

*mf*

П. Хіндеміт. «Життя Марії», № 10.

*Sehr langsam*  
*mf*

А. Берг. «П'ять пісень» ор. 4, № 4.

*Langsam*  
*p*

### Ансамблеві приклади в хроматичній тональності.

С. Прокоф'єв. «Петрик та вовк».

Петь

Играть

*mf*

С. Прокоф'єв. «Ромео і Джульєтта», № 12.

*pp*

Играть

*pp*

П. Хіндеміт. Соната для фортепіано № 3, ч. I.

Петь

*mp*

*p*

Играть

*mp*

*n. p.*

*mf*

В

## П. Хіндеміт. Фуга.

Andante

(Сольфеджувати двоголосно; один голос співати, другий грати).

## Триголосся

## 12. Ой ходить сон

Українська народна пісня

Обробка В. Калениченко

Tranquillo

Ой хо-дить сон ко-ло ві-кон, а дрі-мо-  
 М...  
 та ко-ло пло-та. Пи-та-сть-ся сон дрі-мо-ти:  
 Ой хо-дить сон  
 «Де ми бу-дем но-чу-ва-ти?» А де ха-та теп-ле-сень-  
 «А де ха-та  
 ка, а ди-ти-на ма-ле-сень-ка.  
 теп-лесень-ка, ма-ле-сень-ка. Ту-ди пі-ду

29 *А в нас ха - та*  
 но - чу - ва - ти і ди - ти - ну ко - ли - ха - ти». Лю...

37 теп - ле - сень - ка, а ди - ти - на ма - ле - сень - ка.  
 Лю - лі, лю - лі, Хо - ди до

44 нас но - чу - ва - ти і ди - ти - ну ко - ли - ха - ти.

51 *f* Хо - ди до нас, *p* хо - ди до нас, хо - ди до нас, сон.

## 11. Вийди, вийди, Іванку

Українська народна пісня

Обробка В. Уманця

*Allegretto*

*mf*

1. Вий - ди, вий - ди, І - ван - ку, зас - пі - вай нам вес - нян - ку,  
 2. Вес - но, вес - но, на - ша вес - но, та що ж ти нам при - нес - ла?

1. Ой! І - ван - ку, спі - вай нам вес - нян - ку.  
 2. Ой! вес - но, що ж ти нам при - нес - ла?

5  
 зи - му - ва - ли, не спі - ва - ли — вес - ни до - жи - да - ли.  
 Ста - рим ба - бам по ки - йоч - ку, а дів - ча - там по ві - ноч - ку!

Ой! Ой! до - - жи - да - ли.  
 Ой! Ой! по ві - ноч - ку

9 Ой! Ой, зве - чо - ра

*mf* Зви - ла я ві - но - чок в чо - ра, ой, зве - чо - ра, зве - чо - ра,

3. Зви - ла я ві - но - чок в чо - ра зве - чо - ра,

13 Гей!

з зе - ле - но - го бар - ві - ноч - ку, по - ві - си - ла на кі - лоч - ку.

з зе - ле - но - го бар - ві - ноч - ку, гей, на кі - лоч - ку.

17 *mf* Вий - ди, вий - ди, І - ван - ку, за - спі - вай нам

Ой, спі - вай нам,

20 Гей!

вес - нян - ку, за - спі - вай

за - - - спі - вай, Гей!

1. Вийди, вийди, Іванку,  
Завпівай нам веснянку.  
Зимували – не співали,  
Весни дожидали.

2. Весно, весно,  
Що ж ти нам принесла?  
– Старим бабам по кийочку,  
А дівчатам по віночку

3. Звила я віночок вчора,  
Ой звечора, звечора.  
З зеленого барвіночку,  
Повісила на кілочку.

Вийди, вийди, Іванку,  
Заспівай нам веснянку, заспівай. Гей!

## 7. Ой сивая зозуленька

Слова народні

Обробка М. Леонтовича

Помірно  
*mf*

The musical score is written in 3/4 time and consists of three systems. The first system (measures 1-6) features a vocal line (Soprano, S.) and a piano accompaniment (Piano, A.). The second system (measures 7-12) continues the vocal line and piano accompaniment. The third system (measures 13-18) concludes the piece. The lyrics are written below the vocal line.

Ой си - ва - я зо - зу - лень - ка всень-кі са-ди об - лі - та -  
ла, всень-кі са-ди об - лі - та - ла, в жод - но - му не ку -  
ва - - - ла. При-ле - ті - ла й у виш-нев са - док; там сі - ла,



19  
за - ку - ва - ла, при - ле - ті - ла й у виш-нев са - док; там сі - ла,

25 *mf*  
за - ку - ва - ла: «Ой і са - де ж мій, са - де, чим я то - бі

32  
не вго - ди - - - ла, ой са - де ж мій, са - де,

38  
чим я то - бі не вго - ди - - - ла? Чи ж я ра - но не ку -

44  
ва - ла, чи ро - си - ці не стру - ша - - - ла, чи ж я ра - но

50 *p rit.*  
не ку - ва - ла, *rit.* чи ро - си - ці не стру - ша - - - ла?»

Ой сивая зозуленька  
 Всенькі сади облітала,  
 В жодному не кувала.  
 Прилетіла й у вишнев садок;  
 Там сіла, закувала:  
 «Ой і саде ж мій, саде,  
 Чим я тобі не вгодила?  
 Чи ж я рано не кувала,  
 Чи росиці не струшала?»

Молоденька Мар'юся  
 Всенькі двори обходила,  
 В жодному не плакала,  
 А як прийшла під батьків двір,—  
 Там стала, заплакала:  
 «Ой дворе ж мій, дворе,  
 Чим я тобі не вгодила?  
 Чи ж я рано не вставала,  
 Чи тебе не замітала?»

### 3. Тебе поем

Д. Бортнянський

Спокійно  
*p*

Те - бе по - ем. Те - бе бла - го - сло - вим. Те - бе бла - го - да -  
 рим. Гос - по - ди, и мо - лим Ти - ся, Бо - же наш, и мо - лим Ти - ся.  
 Бо - же наш, и мо - лим Ти - ся, Бо - же наш, Бо - же наш.

## 15. Сіє сонце літо

Слова А. Музичука

Музика Г. Шахневича

Помірно

*P*

C.I. Крізь га - ря - че си - то роз - сі - ва - є

C.II. роз - сі - ва - є

A. роз - сі - ва - є

лі - то про-ме ні лас - ка - ві: на шов ко - - - ві

лі - то про-ме ні лас - ка - ві: на шов ко - - - ві

*P* про-ме - ні лас - ка - ві: на шов - ко - - - ві

8 Рухливіше

тра - ви, на лу - ги на став - ки

тра - ви, квіт-час - ті, на лу - ги, у ряс - ці, на став -

тра - ви, квіт-час - ті, на став - ки

12

на о - зе - ра на хат - ки пта - ши - ні, на хат -  
ки, на о - зе - ра си - ні на хат - ки пта - ши - ні,  
у ряс - ці, на о - зе - ра си - ні, на хат - ки пта - ши - ні,

16 *Помірно*

ки, на по - ля пше - нич - ні, на міс - ця су - нич - ні.  
на по - ля пше - нич - ні, на міс - ця су - нич - ні.  
пта - ши - ні, на по - ля пше - нич - ні, на міс - ця су - нич - ні.

20

На го - лів - ки ді - тям сі - є сон - це лі - то, сі - є сон - це лі - то.  
сі - є сон - це лі - то, лі - - - то.  
сі - є сон - це лі - то.

# 16. Щедрий вечір

Слова Ю. Рибчинського

Музика І. Поклада

Весело

І - де ве - чір на ко - ні сн - ьо - му ко - ні, сріб - ні хма - ри  
 тазі - ки він не - се ме - ні. Він за - мрі - я - ний чак - лун  
 ти - шу про - же - не. Бу - деш віч - но у - ві сні ба - чить лиш ме - не.  
 Чу - ю. Ти - хий дзвін. Па - да - є він до ніг. Чу - єш?  
 Сі - є ве - чір бі - лий сніг. Сі - є він, сі - є ра - дість і на -

26

ді - ю. Лю - дям да - ру - є все, що на - ма - лю - є, а ме - ні любов.

32

Закл. 3 купл.

Зо - ря - ну лю - бов.

Їде вечір на коні,  
Синьому коні,  
Срібні хмари та зірки  
Він несе мені.  
Він замріяний чаклун  
Тишу прожене,  
Будеш вічно уві сні  
Бачить лишь мене.

Приспів:  
Чуєш? Чую. Тихий дзвін.  
Падає він до ніг.  
Сіє вечір білий сніг.  
Сіє він, сіє  
Радість і надію.  
Людям дарує  
Все, що намалює,  
А мені любов.

Подарує він тобі  
Цей прозорий сніг,  
Щоб ти інших чарувать  
І кохать не зміг.  
Щоб крізь марево ночей  
Ти до мене йшов.  
Щедрий вечір принесе  
Зоряну любов.

## 17. На вгороді

Слова Т. Шевченка

Музика А. Штогаренка

Спокійно

S.I  
S.II

A.I

A.II

Бар - ві - нок не схо - дить

На-вго-ро - ді ко-ло бро - ду бар - ві - нок не схо - дить.

5 *p*

Чо-мусь дів-чи-на до бро - ду по во - ду не хо - дить

Чо-мусь дів - - - чи - на до бро-ду по во - ду не хо - дить, не хо -

Чо-мусь дів - - - чи - на до бро-ду по во - ду не хо - дить, не хо -

9

На-вго-ро - ді ко-ло ти - ну сох-не на ти-чи-ні хміль зе - ле - - - ний

На - вго - ро - ді сох - не сох - не хміль зе - ле - ний.

дить сох - не на ти - чи - ні хміль зе-ле - ний

дить сох - не на ти - чи - ні хміль зе-ле - ний

14 не ви - хо - дить дів - чи - на з ха - ти - ни

не ви - хо - дить дів - чи - - - на з ха - ти - ни. На - вго - ро - ді ко - ло бро - ду

19

За - жу - ри - лась чор - но - бри - ва,  
вер - ба по - хи - ли - лась за - жу - ри - - - лась чор - но -  
вер - ба і по - хи - ли - лась. За - жу - ри - - - лась чор - но -

23 Пла - че, пла - че та ри - да - с, як ри - бонька

тяж - ко за - жу - ри - лась. - - Пла - че, пла - че як ри -  
бри - ва, тяж - ко за - жу - ри - лась як ри - бонька  
бри - ва, тяж - ко за - жу - ри - лась, як ри - бонька



28 б'єт - ся

бонь-ка б'єт - ся. А над не - - - ю по - га - нець смі -  
 б'єт - ся. А над не - ю мо - ло - до - ю по - га - нець смі -  
 б'єт - ся. А над не - ю мо - ло - до - ю по - га - нець смі -

32 *f* *p*

еть - ся! Ой  
 еть - ся! Ой  
 еть - ся! Ой

На вгороді коло броду барвінок не сходить,  
 Чомусь дівчина до броду по воду не ходить.

На вгороді коло броду сохне на тичині  
 Хміль зелений – не виходить дівчина з хатини.

На вгороді коло броду верба похилилась,  
 Зажурилась чорнобрива, тяжко зажурилась.

Плаче, плаче та ридає, як рибонька б'ється,  
 А над нею, молодою, поганець сміється.

## 19. Кружеляла ластівка

Слова А. Демиденка

Музика Л. Дичко

Не поспішаючи

C. *mf*

1. В над - ве - чі - ртвес - ня-но - му, де ви - ру - ють гро -  
 2. По - між не - бом і тра-ва - ми за-вер - ті - ла-ся

A. *mf*

4 *tr*

ми, кру - же - ля - - - ла лас-тів - ка по-між  
 гра кру - же - ля - - - ла лас-тів - ка, як ле -

7 *tr*

не - бом і людь - ми. 3. Як зо - ря, що із го - ло - сом, як зо -  
 тю - ча зо - ря. *tr*

11

ря що з криль - ми, як роз - кри - ле - на мо-ло - дість, що за

15 *mf* *p*

об - рій сур мить. 4. В над-ве - чі - ртвес - ня-но - му, де ви -

*mf* *p*

The musical score is written for voice and piano. It features a key signature of one sharp (F#) and a complex time signature that changes from 4/4 to 3/4 and back to 4/4. The score is divided into systems, with measures 4, 7, 11, and 15 marked. Dynamics include *mf* (mezzo-forte), *tr* (trill), and *p* (piano). The lyrics are in Ukrainian and describe a swallow flying over a landscape.

19

ру - - - ють гро - ми, кру - же - ля - - - ла

22

Meno mosso

лас - тів - ка по - між не - - бом й людь ми. Кру - же -

25

ля - ла лас - тів - ка по - між не - бом й людь ми.

В надвечір'ї весняному,  
Де вирують громи,  
Кружеляла ластівка  
Поміж небом й людьми.

Як зоря, що із голосом,  
Як зоря, що з крильми,  
Як розкрилена молодість,  
Що за обрій сурмить.

Поміж небом і травами  
Завертілася гра:  
Кружеляла ластівка,  
Як летюча зоря.

В надвечір'ї весняному,  
Де вирують громи,  
Кружеляла ластівка  
Поміж небом й людьми

## Спецкурс «Музично-інтонаційна культура музиканта»

### Тематичний план занять

Найменування розділів та тем курсу	Кількість годин		
	Всього	Лекції	Практикум
<b>Розділ 1. Особистість музиканта в професійній діяльності</b>			
1. Особистісно-професійний розвиток музиканта	2	2	—
2. Музично-інтонаційна культура як показник загальної та професійної розвиненості особистості	2	2	—
РАЗОМ:			
<b>Розділ 2. Естетична пропедевтика музично-інтонаційної культури в освітньому процесі</b>			
1. Музична інтонація як базис художньо-виконавської діяльності музиканта	2	2	—
2. Структура та функції музично-інтонаційної культури в професійній підготовці музиканта	4	2	2
3. Емоційно-ціннісні аспекти музично-інтонаційної культури музиканта	4	4	—
РАЗОМ:	14	12	2
<b>Розділ 3. Музично-інтонаційна культура в контексті розвитку інтонаційного слуху</b>			
1. Емоційно-художній бік музично-інтонаційної культури музиканта	8	2	6
2. Інтонаційно-слухова складова в музично-інтонаційній діяльності музиканта	8	2	6
3. Сучасні інтонаційні структури в практичному музикуванні	6	2	4
РАЗОМ:			
ВСЬОГО:	36	18	18

## Зміст курсу

# РОЗДІЛ 1. ОСОБИСТІТЬ МУЗИКАНТА В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

## Тема 1. Особистісно-професійний розвиток музиканта

Погляд сучасної науки на проблему самореалізації особистості в професійній діяльності. Психологічна готовність до професійного самовизначення. Стадії професійного самовизначення особистості. Психологічна структура професійного самовизначення. Стратегії професійного самоствердження музикантів.

Рушійні сили особистісно-професійного розвитку педагогів-музикантів. Професійна придатність до роботи. Узагальнені критерії та показники професіоналізму й особистісно-професійного зростання музиканта. Акмеологічна модель особистісно-професійного розвитку фахівця музичної сфери. Культурні умови та психологічні чинники, що оптимізують процес професійного розвитку особистості музиканта.

## Тема 2. Музично-інтонаційна культура як показник загальної та професійної розвиненості особистості

Культура особистості як система особистісних якостей, норм діяльності та поведінки, здібностей та соціальних почуттів. Сучасні аспекти дослідження культури особистості: аксіологічний, технологічний, особистісно-творчий.

Професійна та педагогічна культура як розвинена здатність до вирішення професійних завдань (роботи А. Анохіна, М. Корінного, А. Кравченко, І. Моделя, О. Нагорічної, Н. Сидоренко, О. Шевцової та ін.). Професійна культура: методологічна, психологічна, педагогічна, емоційна, інтонаційна, комунікативна, духовна, морально-естетична, інтелектуальна.

Проблема формування окремих аспектів музично-інтонаційної культури особистості майбутнього музиканта в роботах Б. Асаф'єва, А. Готсдинера, Ю. Кремльова, В. Петрушина, А. Сохора, Р. Тельчарової, Б. Теплової, Я. Ніємі та ін.

Музично-інтонаційна культура майбутнього музиканта як особистісна і професійна категорія. Функції музично-інтонаційної культури: когнітивна, емпірична, операційно-технічна, пізнавально-просвітницька. Структура музично-інтонаційної культури: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний компоненти.

Умови, стадії, рівні формування музично-інтонаційної культури.

## **РОЗДІЛ 2. ЕСТЕТИЧНА ПРОПЕДЕВТИКА МУЗИЧНО-ІНТОНАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ**

### **Тема 1. Музична інтонація як базис художньо-виконавської діяльності музиканта**

Поняття музичної інтонації як сукупності акустичних параметрів (тембр, артикуляція, гучність, темп, регістр), що володіє відносно самостійним виразним значенням, а також виступає глибинним проявом історично мінливої й суспільно-детермінованої музичної діяльності індивіда (роботи Б. Асаф'єва, В. Медушевського, М. Арановського, В. Холопової, Л. Казанцевої, Д. Кирнарської, Е. Ручьєвської, І. Околовича та ін. ).

Інтонаційно-виразне й образотворче джерело в музиці, інтонаційно-зображальна творчість композиторів (В. Моцарт, Е. Гріг, К. Дебюссі, С. Прокоф'єв, Дж. Пуччіні). Класифікація, типологія, функції музичної інтонації в професійній діяльності музиканта та визначення (аудіальне, візуальне) цих параметрів в музичних прикладах. Ази музично-інтонаційного аналізу – інтонаційно-мовний еквівалент заданої мелодії, метрика, інтерваліка, діапазон (роботи Б. Асаф'єва «Музична форма як процес, ч. II Інтонація», Є. Назайкінського «Про психологію музичного сприйняття», В. Медушевського «Інтонаційна форма музики»).

Проблеми художньо-виконавської підготовки музикантів, вивчення декларативно-функціонального підходу, копіювання чужого досвіду, де здебільшого застосовується методика виховання інструментально-технічних навичок поза їх зв'язком із розкриттям художнього змісту твору (методики

Б. Струве, А. Ямпольського, Ю. Янкелевича та ін.). Важливість власного професійного досвіду, широке коло музично-інтонаційних уявлень та знань, опора на механізми самовизначення, саморозвитку, самовдосконалення майбутніх фахівців.

Навчальне створення музичних фрагментів – теоретичний та практичний аспекти (роботи К. Орфа, Л. Баренбойма, Н. Василькової, Н.Ветлугіної, Г. Рігіної, Г. Кагановича, Г. Шатковського та ін.), форми творчих робіт в курсі сольфеджіо (роботи М. Картавцевої, Т. Баранової, Г. Тараєвої, В. Середи та ін.).

## **Тема 2. Структура та функції музично-інтонаційної культури в професійній підготовці музиканта**

Загальні функції музично-інтонаційної культури: творча, аксіологічна, комунікативна, інтеграційна, соціально-адаптивна. Структура музично-інтонаційної діяльності: практично-інтелектуальні й естетичні елементи.

Структура музично-інтонаційної культури як складника професійної культури, особистісного утворення, що охоплює естетично-інтелектуальне сприйняття, ставлення, рефлексію інтонаційної практики як особливого способу діяльності, інтонаційних проявів особистості. Компоненти музично-інтонаційної культури: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний. Загальнопедагогічне значення музично-інтонаційної культури.

## **Тема 3. Емоційно-ціннісні аспекти музично-інтонаційної культури особистості музиканта**

Музично-інтонаційна культура як невід’ємна складова частина цілісної професійної творчості музиканта. Ціннісна мотивація на взаємодію з елементами музично-інтонаційної культури: вподобання та спрямованість студентів на оволодіння МІК в процесі професійної підготовки; емоційна мотивація на сприйняття інтонаційної природи музичного мистецтва.

Емоційна чуйність до музики, емоційне сприйняття, емоційно-образний зміст (в роботах Л. Мазеля, В. Петрушина, Б. Теплова, Ю. Цагарелі, Б. Яворського,) як передумови розуміння цінності інтонації та спрямованості на оволодіння музично-інтонаційною культурою. Професійна рефлексія, як засіб ефективного розвитку митця.

Художні епохи й напрямки в мистецтві: Античність (міфологічний реалізм), Середньовіччя (релігійне та світське мистецтво), Відродження (мистецтво боротьби з аскетизмом; пошуки нової гармонії; гуманізм), Бароко, Рококо (з'єднання видів мистецтв; зародження опери, ораторії; ускладнення художнього мислення, химерність), Класицизм (раціоналістична й позаісторична концепція мистецтва; «високий» та «низький» стиль), Романтизм (суб'єктивність та ідеалізм мислення; абстрагування від реальності), Реалізм (типізоване мислення в «критичному» реалізмі; життєва достовірність в італійському «веризмі»), Імпресіонізм (швидкоплинність мислення; фрагментарність композиції), Експресіонізм (атональне мислення; декадентський та символістський напрямок в мистецтві), Авангардизм (модерністське мислення; нові стилі: кубізм, футуризм, дадаїзм, сюрреалізм та ін.). Музично-інтонаційний зміст твору як міра його художньої цінності.

Організація ситуації емоційно-ціннісного сприйняття творів на заняттях. Логіка побудови художньо-естетичного спілкування з мистецтвом: орієнтовно-підготовча, художньо-конструктивна та художньо-аналітична стадії.

### **РОЗДІЛ 3. МУЗИЧНО-ІНТОНАЦІЙНА КУЛЬТУРА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ІНТОНАЦІЙНОГО СЛУХУ**

#### **Тема 1. Емоційно-художній бік музично-інтонаційної культури музиканта**

Інтонування вокальне й інструментальне – важлива сторона професійності музиканта. Інтонаційність як поза-поняттєва тілесно-характеристична система спілкування, якою виражається (в аудіальних, візуальних, тактильних формах) ситуативний емоційно-психологічний стан



індивіда. Розуміння музичної інтонації аналогічно розумінню мовної інтонації як виразного тону мови, емоційного забарвлення її звучання. Залежність від мовної ситуації, вираження відношення мовця до предмета висловлювання, а також риси його індивідуальності, національної та соціальної приналежності. Експресивне (емоційне), логічно-смісловне, характеристичне й жанрове значення інтонації в музиці, як і в мові. Значення музичної інтонації в виражених почуттях, настроях й вольових устремліннях композитора та виконавця. Робота з інтонаційним вокабуляром.

Чуйність до музики як розвинення емпатії особистості, її роль у професійній діяльності музиканта. Співпереживаюче слухання як показник високої творчої мобільності та музично-інтонаційної культури. Проблема емоційної стійкості особистості в ракурсі психологічних станів музиканта й керування ними в процесі професійної діяльності.

## **Тема 2. Інтонаційно-слухова складова в музично-інтонаційній діяльності музиканта**

Інтервал як первинна форма музики, як інтонаційна основа музичної фрази, типові риси виразності інтервалів (Б. Асаф'єв, В. Москаленко).

Знайомство з новими ладовими структурами, розвинення стійких навичок інтонування й інтонаційно-слухового сприйняття діатоніки й хроматики. Подолання почуття ладового тяжіння, не втрачаючи образно-емоційного змісту музики в музично-інтонаційному середовищі студентів. Поняття та функції цілотнової гами, що виступає базисом формування музично-інтонаційної культури музиканта. Два ряди цілотнової гами, практичне засвоєння типових усталених протягом декількох століть *мелодичних фігур* в їх діатонічному та хроматичному варіантах (три блоки), визначення безпосередньо в художніх творах на слух та по нотному тексту, інтонування, гра, побудова письмово та усно, створення музичних фрагментів на основі заданих фігур та інтонацій.

## **Тема 3. Сучасні інтонаційні структури в практичному музикуванні**

Звукова середина сучасності, хроматизм й альтерація, хроматичні мовні засоби. Слухове засвоєння музики ХХ ст. як вага проблема музичної освіти, яка може бути усунена за допомогою спеціально розробленого репертуару для сольфеджування на заняттях в ході практичного музикування.

### **Практична частина навчального курсу «Музично-інтонаційна культура музиканта»**

Робота з музично-інтонаційним вокабуляром

*Типологія інтонацій за значенням*

#### **Експресивне значення**

- заклик (висхідний рух - I – V)
- тріумфування (висхідний рух в мажорі – V - I - (II) – III)
- чиста радість (висхідний рух в мажорі – V - I – III)
- почуття повноти (висхідний рух – I -III –V)
- тривога ( рух в мінорі – I - (II) - III - (II) – I)
- торжество (висхідний рух в мажорі – I - (II) - III - (IV) – V)
- рішучість (рух I – V – I)
- співчуття (нисхідний рух в мажорі – VIII –VII –VI –V)
- спокій (нисхідний рух в мажорі – V- IV-III – II – I )
- жалість, туга (висхідний рух в мінорі – I - (II) - III - (IV) –V)
- трагічна мужність (висхідний рух в мінорі V - I - (II) - III )
- блаженство, щастя (нисхідний рух в мажорі V - (IV) - III - (II) - I )
- страждання (нисхідний рух в мінорі – V – (IV) - III - (II) - I )
- відчай (хвилеподібний рух в мінорі – V - III - (II) – I )
- радість (рух в мажорі (V) -VI –V)
- горе (рух в мінорі (V) -VI -V )
- скорбота (рух в мінорі – I - II - III – II )
- невинність, чистота, щастя (рух в мажорі – I -(II)-(III)-(IV) -V-VI -V)

**Логічно-сміслові значення**

- ствердження
- запит
- завершення думки
- задумливо
- спокійно
- іронічно
- сумнів
- здивування

**Характеристичні значення**

- українська
- руська
- грузинська
- німецька
- французька
- англійська
- фольклорна
- побутова

**Жанрові значення**

- пісенна
- аріозна
- речитативна
- розповідна
- хоральна
- скерцозна
- танцювальна
- маршова
- медитативна
- ораторська

**Стилістичні значення**

- античні
- середньовічні
- ренесансні
- барочні
- класичні
- реалістичні
- ранньо-романтичні
- романтичні
- пізньо-романтичні
- імпресіоністичні
- експресіоністичні
- авангардні
- сучасні

**Культурні значення**

- церковні
- світські
- джазові
- фольклорні

### Приклад роботи з інтонаційним вокабуляром:

На підготовлених пустих картках потрібно визначати типи інтонаційної забарвленості музичних фрагментів. Для відтворення обираються приклади музичних творів різних композиторів з різних епох. Почергово виявляються типи інтонацій за значенням з Музично-інтонаційного вокабуляру (експресивне, логічно-сміслове, характеристичне, жанрове, стилістичне, культурне). В якості приклада, надано наступні фрагменти музичних творів, які можна змінювати):

- Перший Дельфійський гімн Аполлону (у виконанні М. Леві з альбому «Хорошо налаштована ліра: просто інтонація античності»);
- Григоріанський хорал ;
- Палестрина, «Месса Папи Марчелло», Кугіе;
- Орландо Лассо, 5-ти голосний мадригал «*Mia benigna Fortuna*»;
- Г. Персел, опера «Дідона та Еней», 3 д., Плач Дідони;
- І. С. Бах, Токата і фуга d-moll;
- І. С. Бах, ХТК, фуга C-dur;
- Г. Ф. Гендель, *Concerto grosso*, g-moll;
- Г. Ф. Гендель, опера «Ксеркс», Арія Ксеркса «*Ombra mai fu*»;
- А. Вівальді, «Пори року»;
- Й. Гайдн, Симфонія №103, 1 ч., вступ та Г.П.;
- В. А. Моцарт, Симфонія № 40, 1 ч., Г. П.;
- В. А. Моцарт, опера «Весілля Фігаро», арія Графа;
- Л. В. Бетховен, Соната №8, вступ Grave;
- Ф. Шопен, Прелюдія №7, A-dur;
- Дж. Верді, опера «Аїда», Триумфальний марш;
- Ф. Ліст, Туга за Батьківщиною («Роки мандрів»);
- Г. Малер, Симфонія №1, 3ч. траурний марш;
- С. Гулак-Артемівський, о. «Запорожець за Дунаєм», арія Карася;
- М. Скорик, «Мелодія» ля-мінор;
- Укр.нар.пісня «Ой не світи місяченьку»;
- М. Лисенко, опера «Тарас Бульба», увертюра;
- К. Орф, «Карміна Бурана», 3 ч., №21 «*In Trutina*»;
- Д. Шостакович, Симфонія №7, 1 ч. П. П.;
- А. Шенберг, вок. цикл «Місячний П'єро», №9, Молитва к П'єро;
- П. Булез, Соната для ф-но №3; (алеаторика)
- П. Булез, Структура 1.

## Мелодичні фігури для практичного засвоєння.

В основі методики формування музично-інтонаційної культури лежить розуміння та практичне засвоєння типових усталених протягом декількох століть *мелодичних фігур* в їх діатонічному й хроматичному варіантах, які після належної підготовки можна легко виокремлювати на слух та в нотному тексті музичних творів, навіть при самих витончених мелодичних малюнках.

Усі фігури поділені на три блоки:

- репетиції, оспівування;
- гами;
- гармонічні фігурації.

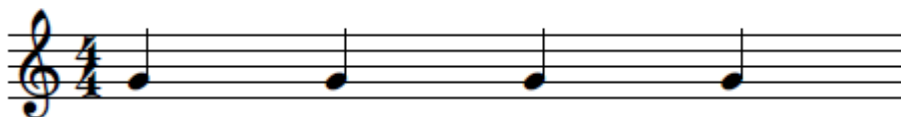
**Склад I блоку:** репетиції; прості оспівування знизу й зверху діатонічні та хроматичні, подвійні оспівування, трель, групетто, неповні групетто – «monte», «navi», «хрест», складні оспівування.

**Склад II блоку:** діатонічні сімиступеневі гама мажорні й мінорні; хроматична гама; цілотновий ряд у двох позиціях, ангемітонна пентатоніка в п'яти позиціях; гама – «vigus» діатонічна й хроматична.

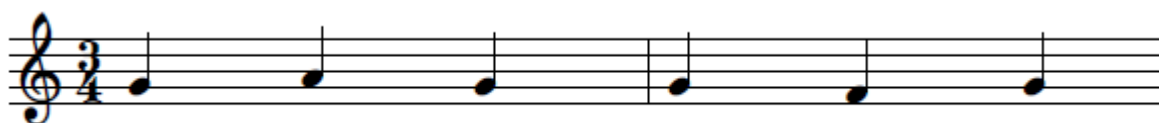
**Склад III блоку:** гармонічні фігурації по тризвуку, септакорду, нонакорду; гармонічні фігурації с частковим діатонічним або хроматичним заповненням; «vigus», тобто ломаний рух паралельними інтервалами (наприклад, «vigus» - тритон») в діатонічному або хроматичному вигляді.

### I блок

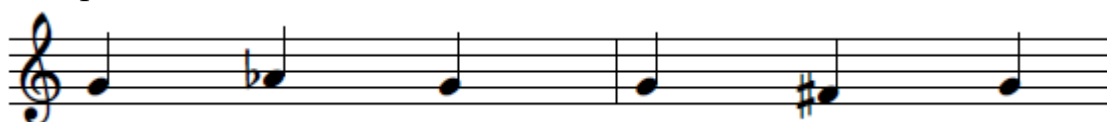
репетиція



прості оспівування діатонічні



хроматичні



трель діатонічна



трель хроматична



подвійне оспівування діатонічне



подвійне оспівування хроматичне



группетто діатонічне



группетто хроматичне



Неповні группетто, с пропусканням повторюваних звуків:

«monte» діатонічні



«monte» хроматичні



«navi» діатонічні



«паві» хроматичні



«хрести» діатонічні

«хрести»  
хроматичні

складні оспівування діатонічні



складні оспівування хроматичні

Гама:  
мажорна натуральна

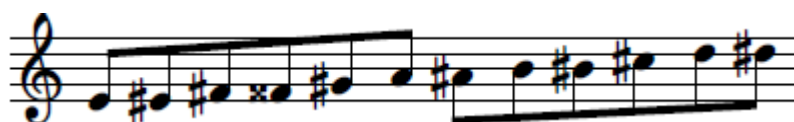
II блок



мінорна зі зміною верхніх тетраходів



Хроматична гама мажорна



мінорна



цілтонні ряди



3 + 3

2 + 3



ангіметонна



пентатоніка у п'яти позиціях

I (3 + 2)

II (2 + 2 + 1)

III (1 + 2 + 2)

IV (2 + 3)

V (1 + 3 + 1)

гама – «brucus» діатонічна



гама – «brucus» хроматична



## III блок

гармонічна фігурація



по тризвуку;

по септакорду;

по нонакорду

гармонічні фігурації з частковим діатонічним заповненням





по тризвуку

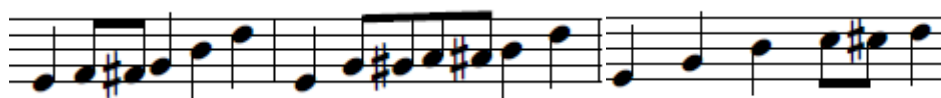
по септакорду

гармонічні фігурації з частковим хроматичним заповненням



по тризвуку

по септакорду



«brucus» діатонічні

терцієва



квартова

квінтова

секстова

58



«brucus-септіма»

«brucus-октава»

«brucus» хроматичні

«brucus» - хроматична терція



«brucus» - тритон



«brucus» - хроматична кварта



і далі – аж до хроматичних октав.

### **Рівні проходження матеріалу.**

**1 рівень** (легкий): репетиція, просте оспівування діатонічне й хроматичне, подвійне оспівування, трель, діатонічні й хроматичні групетто, гами мажорні, цілотонні, хроматичні, гармонічні фігурації по тризвуку й септакорду.

**2 рівень** (середній): неповні групетто – «monte», «navi», «хрести», складні оспівування – діатонічні й хроматичні, мінорні гами зі зміною верхніх тетраходів, гармонічні фігурації с частковим діатонічним заповненням, гама – «brucus» діатонічна.

**3 рівень** (складний): гармонічна фігурація по нонакорду, гармонічні фігурації по тризвуку й септакорду с частковим хроматичним заповненням, різноманітні «brucus» діатонічні й хроматичні – від терцових до октавних.

Особливу увагу слід приділити репетиціям. Це саме та фігура, яка допомагає в роботі над інтонацією, а саме при її виправленні, якщо постановка погана чи відсутня. Переходити до нового матеріалу слід при твердої впевненості в тому, що унісон «поставлений». У студентів з абсолютним слухом досить часто присутнє нестійке інтонування «репетицій».

На початковому етапі засвоєння мелодичних фігур слід приділити особливу увагу простим оспівуванням: потрібно навчити майбутніх музикантів швидко визначати на слух тони й півтони, а також віртуозно володіти цими найважливішими інтонаційними елементами при грі на інструменті, усній й письмовій побудові, співі. Незважаючи на уявну простоту оспівувань, економити учбовий час на цих важливих елементах не вигідно. Якщо міцніше навички інтонування та виконання унісонів (репетицій), тонів, півтонів, тим легше засвоюється подальший матеріал.

Подвійні оспівування, трелі, групетто опановуються швидко, а ось неповні групетто – набагато повільніше. Це, мабуть, залежить від їх кількості. Повних групетто всього 4 варіанти. Якщо додати до цього 4

«monte», 4 «navi», 4 «хреста», 8 складних оспівувань, виходить значне число 24. Тому важливо підбирати такі прийоми навчання, які б допомагали краще організувати процес запам'ятовування. Наведемо декілька прикладів.

Приклад а):



Це нескладний диктант, який можна дати для розминки, який складається з гамообразних пасажей. Але прихильність к діатонічним стереотипам неодмінно позначиться на блискучій відсутності дієзів та бекарів. Особливо важкими в цьому сенсі виявляються тт.3 – 4, 7 – 8, де співставляються хроматичні «dis» й діатонічні «d».

Приклад б):



За нашою термінологією, мелодія складається з «navi», «monte» й групетто. Як і в прикладі а), важке зіставлення хроматичних й діатонічних варіантів одного ступеня на близькій відстані (через один звук) в тт. 1 – 2, 3 – 4, 5 – 6, 7 – 8. Типова інтонаційна «пастка» - напівхроматичне групетто в т.6. Можливо передбачити стандартні помилки: у кращому випадку не буде знаків, в поганому – такти 2, 4, 8 перемістяться на сусідні щаблі.

Приклад в):



Мелодія складається з хроматичних фігур (группетто, «хрест», хроматична гамма, «monte», «navi»). Треба приділити особливу увагу складним місцям: у першому такті потрібно почути хроматичний «хрест», в другому – зсування на півтон униз хроматичного «monte».

Приклад г):



Складність цього прикладу в зміні знаків всередині фігури (т.3 - «monte»). Як і в попередніх випадках, зіставлені хроматичні й діатонічні варіанти однакових ступенів через проміжний звук – «посередник». В тт. 6 – 7 потрібно звернути увагу на хроматичну «brucus».

Приклад д):



В остинатних мотивах (тт. 5 – 6) варіюються інтонації секунди – «f – e», «f – es». У репризі верхній прихований голос – висхідна по півтонам секвенція з відрізків хроматичної гами (гарна перевірка на вміння слухати звеличені прими й малі секунди).

Приклад е):



Диктант підвищеної складності: різноспрямовані хроматичні гами в прихованому двоголосі, складні для сприйняття «хрестоподібні фігури» (тт. 3 – 4). Може бути багато помилок в нотації. Треба слідкувати, щоб зменшену кварту студенти не співали як велику терцію.

Приклад є):



Двоголосний диктант підвищеної складності, де найбільш складні фігури – напівхроматичні «navi», «monte» (тт. 2 – 3 знизу й 4 – 5 зверху).

Приклад ж):



Майже всі диктанти, що ми брали одно тональні, але всередині можуть бути відхилення, в тому числі й в далекі тональності. Даний приклад – зразок мелодії, моделюючої з F-dur до Des-dur за допомогою мажоро-мінорних засобів. Тональний план: F – Des – F – Des. Головна складність в тому, щоб уловити моменти переходу з тональності в тональність через полутонові ходи «с-des» (тт. 2 – 3, 6 – 7), «ges-f» (тт. 4 – 5).

Для вдалого формування музично-інтонаційної культури потрібні певні знання та практичні навички. На нашу думку, в їх основі лежить оволодіння фігурами, наведеними вище. У вивченні фігур потрібен бути період накопичення знань та практичних навичок. Усі подальші успіхи в МТД, в тому числі, виявлення інтонацій на слух, запис диктантів, відтворення вголос та на інструменті елементів музичної мови, залежать від того, наскільки продуктивно буде використаний цей час.

Методика викладання кожної фігури детально розроблена в ході експерименту. Найбільш проста фігура – «репетиція» – засвоюється при співі одно-, двух-, трьох-, чотирьох-, п'ятискладних слів («дім», «стіна», «телефон», «піаніно», «вишиваночка»). Студенти з низьким рівнем інтонаційного слуху виконують завдання на примарних тонах, всі інші учні – на будь яких звуках, в рамках робочого діапазону. Щоб змотивувати майбутніх музикантів для подальшої, в тому числі самостійної роботи в цьому напрямку, під час заняття проводяться змагання: хто більше слів проспівав за одиницю часу або хто довше протримається на одному звуку без фальші.

Вивчаючи інші фігури, треба обов'язково поєднувати їх з репетиціями, щоб закріплювати навичку слухання та інтонування унісону.

Велика частина фігур першого блоку складається з оспівувань. В основі їх лежить просте оспівування, а всі інші види – подвійне й складне оспівування, группетто, «monte», «navi», «хрест» – похідні від простого. Подвійні виходять шляхом складання простих. Группетто – модернізоване подвійне оспівування, з пропуском одного з повторюваних звуків всередині. Повне группетто складається з п'яти звуків. Непарні повторюються, останні два – допоміжні знизу й зверху або навпаки. Прибравши один з крайніх звуків, можна отримати неповне группетто – «navi» чи «monte» (в залежності від розташування допоміжних тонів). Обидва види гарно засвоюються завдяки формулам «крок вперед, та два назад» або «два кроки вперед, один назад». Під кроком ми маємо на увазі секундові ходи угору або униз залежно від виду фігури. Вся справа в першому «кроці»: униз – значить «navi», угору – «monte». Якщо опустити середній звук группетто, а крайні не чіпати, вийде ще одна фігура – «хрест».

Усі неповні группетто - «navi», «monte», «хрест» - чотиризвучні. Але тільки складні оспівування складаються з трьох звуків (пропускаються два непарних тона – 1 – 3 чи 4 – 5). Обриси нової фігури нагадують гострий кут. В його підставі – саме той звук, який три рази повторюється в повному группетто.

Хроматичні «navi», «monte», «хрести», складні оспівування дуже складні для слухового сприйняття. В другому блоці (наведений вище) особливу увагу слід звернути на кілотонну гаму й ангемітонну пентатоніку. Між ними невелика різниця, бо кілотонна гама моноінтервальна – будується з великих секунд, складається з шістьох тонів. Пентатоніка – п'ятизвучна гама, де крім великих секунд є одна чи дві малі терції. Цілотонна гама має дві позиції, пентатоніка – п'ять.

Краще за все вивчати цілотонову гаму на клавіатурі фортепіано. Орієнтир – чорні клавіші. Якщо їх в гамі дві (cis – dis), то білих – чотири (f –

g – a – h). Якщо чорних три (ges – as – b), тоді й білих стільки ж (c – d – e). Цілотонні гами будуються від будь якого звуку по формулам (2+4) чи (3+3).

Наведемо приклади цього принципу:

*Завдання:* зіграти цілотонову гаму від «e». Звук «e» входить до складу трьох білих (c – d – e). Відповідно, потрібно використати формулу (3+3), наступні звуки (fis – gis – ais).

*Завдання:* зіграти гаму від «es». Звук «es» входить до складу двох чорних (des – es). Застосуємо формулу (2+4), останні звуки (f – g – a – h).

Така методика дуже важлива як для формування музично-інтонаційної культури так і для становлення музиканта-професіонала в цілому. Відсутність півтонів в звичним місцях мажорного ладу примушує студентів долати опір власного слуху (ладову інерцію, що прищеплювалася зі шкільних років). По-перше, це швидко перестроює слух та голосовий апарат для інтонування складних елементів, таких як модуляції, альтерації тощо. По-друге, на основі цілотонових гам відпадає страх та фальш при інтонуванні як діатонічних так і хроматичних інтервалів, які лежать в основі типових музичних інтонацій, що призводить до розширення музично-інтонаційного багажу та формуванню високого рівня музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

**Засвоєння інтервалів на основі цілотонової гами (розвиток інтонаційного слуху).**

Цілотонова гамма виступає базисом процесу формування МІК майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Це свого роду перший крок у подоланні ладової інерції мажорної гами, особливо її напівтонових тяжінь. Цілотонова гамма складається тільки з тонів, півтонни в ній відсутні. Дванадцятиступенна клавіатура в межах октави складається з двох цілотонних рядів. Орієнтуватися необхідно на чорні клавіші. Перший цілотоновий ряд складається з трьох білих (c, d, e) і трьох чорних (ges = fis, as = gis, b = ais) клавіш, тобто представляє собою шістиступенний звукоряд 3 + 3 (три білих + три чорних). Другий цілотоновий звукоряд складається з двох



чорних (cis = des, dis = es) і чотирьох білих клавіш (f, g, a, h). Висловимо його математичною формулою  $2 + 4$ .

Якщо цілотонова гамма від «с» буде першим рядом, тоді від звуку «cis» – другий ряд. Цілотонові гами можуть починатися від будь-якого звуку, але кожен з них належить до I або до II ряду. Коли техніка побудови цілотонових рядів добре засвоєна студентами-музикантами можна ввести новий блок інформації. В октаві, що обрамляє цілотонову гаму, шість тонів. Розділивши гаму навпіл, отримаємо два однакових інтервали, які називаються тритонами, за кількістю тонів, що в них входять. Навичка поділу гами за допомогою тритона повинна бути відпрацьована до автоматизму.

Наступний інформаційний блок – це побудова інтервалів на ступенях цілотонового ряду. Таких інтервалів всього сім. Їх тоновий розмір дорівнює цілому числу: ч.1 = 0 тонів; б.2 = 1 тон; б.3 = 2 тони; тритон; М.6 = 4 тони; М.7 = 5 тонів; ч.8 = 6 тонів. При побудові інтервалів від звуку вгору граються по порядку ч.1, б.2, б.3, тобто вузькі інтервали. Потім тритон. Після нього – м.6, м.7, ч.8. Все це легко запам'ятати: крайні інтервали – чисті, до тритона – великі, після тритона – малі. При русі вниз від прими до октави зберігається аналогічна послідовність: ч.1, б.2, б.3, тритон, м.6, м.7, ч.8.

На засвоєння інтервалів, побудованих на щаблях одного цілотонового ряду необхідно кілька занять. Після цього можливе проведення «змагань» по швидкісній грі, потім по визначенню на слух і запису, а в подальшому по співу вгору і вниз сіми вищевказаних інтервалів, що буде свого роду базою інтонаційних навичок для подальшого ускладнення матеріалу відповідно до програми навчальних закладів музичного профілю.

Решта шість (з 13-ти) діатонічних інтервалів будуються на двох цілотонових рядах: це м.2, м.3, ч.4, ч.5, б. 6, б.7 (тобто два малих, два чистих, два великих). Якщо добре засвоєна побудова інтервалів в межах одного ряду, то на двох рядах інтервали запам'ятовуються ще швидше. В результаті відбувається оволодіння навичками побудови, знаходження й інтонування всіх 13-ти діатонічних інтервалів. Важливим, при використанні даної

методики, є те, що час освоєння інтервалів значно скорочується, що дає можливість приступати до роботи над характерними та хроматичними інтервалами. Студенти вже не відчують інтонаційних труднощів, а тому мають можливість більш широко охопити весь наступний матеріал курсу. Дана методика сприяє розвитку навичок чистого інтонування інтервалів вгору і вниз, та швидкого розпізнавання інтервального складу будь якої інтонації. Перш ніж заспівати інтервал, слід подумки побудувати його модель, при цьому називаючи ноти. Крім того, це допомагає досягати максимальної швидкості інтонування.

З першого погляду може здатися, що навчання інтервалах на основі цілотнового ряду має дещо абстрактний характер. Але при більш глибокому розгляді з'ясовується, що це не так. Студенти різних спеціалізацій однаково легко будують їх вгору і вниз, їх не бентежить величина інтервалу, присутність знаків альтерації, для них більше немає легких і важких інтервалів. Запропонована система дозволяє розвивати інтонаційний слух не тільки в діатоніці, але і в умовах більш складних ладових елементів і систем (в розділі «Хроматика»). Швидка орієнтація в інтервалах необхідна не тільки під час співу, запису або аналізу однотональних прикладів, але особливо під час вивчення прикладів з модуляціями, відхиленнями, так як перехід в іншу тональність дуже часто здійснюється за допомогою «модулюючого» інтервалу.

Після опанування даної системи майбутні бакалаври без труднощів можуть інтонувати більш складні приклади з опорою на музику композиторів ХХ ст. Вони легко орієнтуються у відхиленнях, різких змінах тональностей, їх не лякають несподівані стрибки на великі відстані.

## Емпатія.

1. *Вправа «Зрозумій іншого».* Кожен учасник повинен протягом 2-3 хвилин описати настрій кого-небудь в групі. Уявити собі відчуття людини, його стан, емоції, переживання і все це викласти на папері. Потім всі описи зачитуються вголос і підтверджується їх достовірність.

2. *Вправа «Люблячий погляд».* Один учасник виходить за двері. Його завдання – визначити, хто з групи буде дивитися на нього «люблячим» поглядом. Ведучий призначає в його відсутність 2-3 чоловік. Потім обирається інший, який буде відгадувати. Кількість тих, хто дивиться «люблячим» поглядом збільшується.

3. *Вправа «Відображення почуттів».* Всі учасники розбиваються на пари. Перший партнер вимовляє емоційно забарвлену фразу. Другий учасник спочатку повторює своїми словами зміст того, що почув, а потім намагається визначити почуття, яке відчуває партнер в момент виголошення фрази. Партнер оцінює точність обох відображень. Потім учасники міняються ролями.

4. *Вправа «Я знаю, що тобі наснилося».* Кожному учаснику групи видається стільки карток, скільки присутньо людей на занятті мінус одна. Інструкція: Всім добре відоме прислів'я «Чужа душа – темний ліс». Коли так кажуть, зазвичай мають на увазі приховані думки людей. Але, мабуть, ще більшою темрявою є образи чужої підсвідомості. Давайте перевіримо, наскільки ми здатні проникнути в світ чужої підсвідомості й зрозуміти її. Протягом двох хвилин мовчки подивіться на людей, що сидять в нашому колі. Когось, як вам здається, ви вже непогано вивчили, хтось досі є для вас загадкою. Подумайте: що кожен з присутніх тут людей міг би ... побачити уві сні? Які найбільш характерні для його снів образи? Що він, на вашу думку, найчастіше бачить у сні?

У кожного з вас є картки. На одній стороні картки підпишіть ім'я члена групи, а на іншій напишіть свою відповідь на питання: «Що ця людина бачить уві сні?». Якщо ви вважаєте, що якийсь чоловік рідко бачить сні або

практично не запам'ятовує їх, то так і напишіть. Заповніть картки для кожного з членів групи.

Час на роботу 30-40 хвилин. Після закінчення цієї процедури картки складаються на столику ведучого вгору тією стороною, на якій написано ім'я учасника. Коли всі учасники закінчать роботу, картки роздають адресатам. Обговорення результатів цієї вправи може виявитися дуже цікавим. Якщо в групі знайдеться хоча б одна людина, щодо сновидінь якого іншим учасникам вдалося домогтися «точного попадання» в одному або декількох випадках, це вже чудовий привід для аналізу способів такого вгадування. Що підказало «віщуну снів» правильну відповідь? Може бути, в поведінці «сновидця» є щось, що дозволяє «побачити» його сні?

5. *Вправа «Уяви»*. Кожен учасник заняття отримує аркуш паперу, де відповідає на наступні питання:

1. Які три предмети Ви взяли б з собою на безлюдний острів?
2. Якби Вас чаклун перетворив на тварину, то в яку?
3. Ваше улюблене прислів'я або приказка?
4. Коли мене хвалять, я ...

Потім ведучий збирає відповіді, перемішує їх і зачитує. Кожен учасник зазначає у себе «автора» даної відповіді. Коли будуть прочитані всі відповіді, зачитуються імена тих, хто написав, і звіряються зі збігом відгадавших.

6. *Вправа «Серце і душа»*. Учасники розбиваються по двоє й парами сідають один навпроти одного. Один з них буде називати улюблений колір або яке-небудь словосполучення, тільки дуже-дуже повільно: «тра-аа-ва-аа зе-ле-ее-на-аа». А його партнер в цей же час намагається вимовити те ж саме. Дуже добре, якщо він буде не тільки стежити за губами партнера, але і представити себе його двійником, пов'язаним в цей момент з ним, з його думками та почуттями. У другому колі ролі міняються. Знову називається який-небудь колір, і партнери намагаються говорити синхронно. Через деякий час ви можете ввести й інші категорії:

- імена;

- музичні інструменти;
- міста і країни;
- квіти та ін.

7. *Вправа «Відповіді за іншого».* Група сідає в коло, один з учасників виходить на середину. Він задає кому-небудь питання, на який відповідати повинен не той, кого запитали, а його сусід справа. Сусід праворуч намагається представити себе на місці запитуваного й відповісти так, як, на його думку, відповіла би ця людина. Важливо, щоб той, хто задає питання, дивився в очі тій людині, яку він запитує, а не на його сусіда, який фактично дає відповідь.

Вийдіть в перший раз в центр кола самі, щоб почати гру й задати стиль гри. Гравець, що стоїть в центрі, може поставити три питання трьом різним учасникам. Після цього він знову повертається в коло, а на його місце виходить нова дійова особа. Важливо, щоб в центрі кола була тільки одна людина. Продовжуйте вправу до тих пір, поки всі бажаючі не поставлять по три питання.

Коли стане ясно, що вправу пора закінчувати, підведіть підсумки. До речі, питання й відповіді учасників не повинні супроводжуватися ніякими коментарями – їх залиште для підведення підсумків.

### **Практичне музикування.**

Практика наряду з теорією – важливий фактор у процесі набуття музичної освіти. Акцент на заняттях музично-теоретичних дисциплін у системі музичного виховання й освіти повинен бути поставлений як на набуття теоретичних знань, так і на розширення інтонаційно-образного багажу студентів, розвиток їхнього емоційного відгуку на музику, формування стійкого інтересу до музичного мистецтва як частини оточуючого його життя. Головними є не стільки знання про музику, скільки занурення майбутніх бакалаврів до самої музики, знання й розуміння цієї музики. Цьому, перш за все, сприяє виконавча діяльність майбутніх

бакалаврів музичного мистецтва, розвиток навичок колективного виконання музичних творів – співів, гри на музичних інструментах, пластичного інтонування, простих імпровізацій тощо.

Практичне музикування на заняттях МТД сприяє створенню музично-творчого освітнього середовища, коли студенти на практиці можуть долучитися до сучасних ладів, до визначення гармонічних вертикалів, до знайомства з прийомами композиторської техніки.

Важливе значення має поліфонічність тематизму й засобів розвитку. Квадратні побудови поступово поступаються місцем неквадратним (6,7,11 тактів). В 2-3-голосі переважають прийоми поліфонічного письма: канони, імітації, ізоритмія, дзеркальний контрапункт. В музичних прикладах та диктантах за основу береться принцип симетрії, який вельми характерний для ХХ століття. Згадаймо «Мікрокосмос» Б. Бартока, в якому чимало п'єс, побудованих за таким принципом.

В контексті практичного музикування ми застосовували вокалізи та музичні скоромовки. В процесі використовувалися різні тональні системи: однойменна, паралельна, однотерцова, хроматична. Ось, наприклад, тональний план одного з вокалізів.

es – b – [ДД<sub>7</sub> = ] – e – Д<sub>7</sub> → /fis/ – [Д<sub>7</sub> → /h/ = ] – b – [II мелод. = VI натур.] –  
 es – a – c – h – f – c – [II<sub>6/5</sub> = VII<sub>6/5</sub>однотерц.] – e – [Д = Д однотерц.] – Es

Вокалізи розвивають гармонічний та інтонаційний слух на основі хроматичної тональності. Акомпанемент не дублює вокальну партію, що вимагає від студентів певної слухової активності, особливо в умовах часткої зміни лада, тональності, енгармонічної заміни ступенів. Під акомпанемент педагога майбутні музиканти легко співають вокалізи, а ось коли акомпанемент виконують самі, або співають одну мелодію без супроводу, виникають помилки в інтонуванні. У вокалізі C-dur основна мелодична фігура – репетиція, заради якої він і був створений. Але «репетиція» співставляється з іншими фігурами: хроматичною, діатонічною, цілотновою гамами, квартовою «brucus», гармонічною фігурацією з частковим

заповненням. Певну складність може складати суміщення різних мелодичних фігур й імітаційна перекличка між вокальною партією й інструментальним супроводом, енгармонічна модуляція Des → Cis.

Вокаліз es – Es призначений для співу легато. Незважаючи на деякі інтонаційні складності, пов'язані з великою кількістю відхилень в далекій тональності, він вчиться миттєво. Фігури, використані в цьому прикладі: складне оспівування, трактоване декілька широко, хроматичне й діатонічне оспівування, хроматична «*brucus* – секста», гармонічна фігурація з частковим заповненням, діатонічна гама.

Важливе значення при формуванні музично-інтонаційної культури має вміння швидко бачити, чути, інтонувати та розуміти зміст інтонацій. У більшості студентів відсутня навичка швидко читати нотний текст, тому ця навичка не приходить сама собою, а на музичних заняттях цьому умінню майже не приділяється уваги. Навичку швидкого читання нотного тексту, а як наслідок – зчитування музичних інтонацій потрібно напрацьовувати спеціально. Ми використовували спочатку звичайні скоромовки, а пізніше переходили до музичних, зразки яких ми надаємо в додатках. Кумедні тексти скоромовок в поєднанні з музикою стають ще смішнішими. Як показала практика, студентам приносить задоволення сам процес артикуляції, особливо таких «безглузвих», немов «здивованих» інтонацій, як, наприклад, стрибки на зменшену октаву с глісандо в скоромовці «На болоті, на лузі». Інтонаційна основа скоромовок різна, в першій – «На болоті, на лузі» - використані три фігури: хроматична гама, репетиція, трель. З урахуванням швидкого темпу, такий інтонаційний матеріал складний для виконання, але дуже цікавий і мотивуючий.

В скоромовці «Не жаліла мама мила» тільки дві фігури: терцова «*brucus*» і репетиція. Інтонаційний матеріал чотириголосний, в коді кожен з голосів вступає один за одним по висхідним цілим тонам, утворюючи наприкінці кластер на форте, який раптово зривається глісандо униз.

Третя скоромовка «Віз корабель карамель» інтонаційно простіше: переважає діатонічна гама, деінде у з'єднанні з трцовою «brucus». Як і в попередній скоромовці, ускладнений спів кластерів шости- й чотириголосних, але ця неприємність, як показала практика, цілком переборна.

### **Створення музичних фрагментів.**

Завдання 1: «Достворити диктант» є креативною формою роботи, коли після запису 4-х тактів студенти створюють власні 4 такти до завершеного періода (8 тактів). Ця методика активізує процес навчання та перетворює складну теоретичну діяльність в живу творчість з використанням надбанного інтонаційного досвіду.

Завдання 2: «Створи варіацію на друге речення мелодії» полягає в тому, щоб учасники написали варіацію при збереженні форми. Варіації можуть бути як строгі, так і вільні. Дуже важливим моментом є вірне виявлення гармонічної складової, бо часто студенти, захоплюючись мелодіями забувають в 2- або 3-голосному складі про інші голоси, що призводить до функціонально невідповідній структурі. Ця вправа дає можливість майбутнім музикантам відчувати себе «композиторами класикоматничного періоду», коли була поширена варіаційна форма.

Завдання 3: «Створи акомпанемент» також дає можливість не тільки тренувати навички виконання та знання гармонії, а використовується для поглиблення зацікавленості в предметі та допомагає «пропустити музику через себе», що розвиває емоційне сприйняття образного змісту виконуваної музики.



## Прогресивний репертуар для сольфеджування

### *Пентатоніка та семиступеневі діатонічні лади*

- I. Стравінський. «Весна священна» («Весняні хороводи»).
- К. Дебюссі. «Шість античних епіграфів» (№1).
- Н. Мясковський. Симфонія №17, ч. III.
- Г. Свірідов. «Курські пісні», №1.
- В. Шебалін. Квартет №8, ч. I.
- А. Хачатурян. Симфонія №2, ч. III.
- М. Мусоргський. «Картинки з виставки» («Два єврея»).
- Б. Барток. «Мікрокосмос», №58.

### *Змішані семиступеневі лади й неоктавні лади*

- Б. Барток. «Музика для струнних, ударних й челести», ч. IV.
- I. Стравінський. «Жар-птиця» («Поганий пляс»).
- Д. Шостакович. «24 прелюдії та фуґи для фортепіано», прелюдія №14.
- А. Хачатурян. «Гаяне», №42.
- С. Рахманінов. Симфонія №3, ч. II.
- Б. Барток. «Мікрокосмос», №52.

### *Асиметричний хроматизм в різних ладових умовах*

- А. Хачатурян. Концерт для фортепіано з оркестром, ч. II.
- Д. Мійо. Сонатина для флейти та фортепіано, ч. I.
- Д. Шостакович. Скрипковий концерт №2, ч. I., Соната для ф-но, ч. III.
- I. Стравінський. «Петрушка», карт.4.

### *Симетричні лади*

#### *Лади «тон-півтон», «півтон-тон»*

- Н. Римський-Корсаков. «Кашей Безсмертний», карт. 1.
- А. Хачатурян. «Гаяне». Пролог, №4.
- О. Мессіан. Квартет «На кінець часу», ч. IV.
- А. Хачатурян. «Гаяне», №10.
- Б. Барток. «Мікрокосмос», №88.

### *Інші види симетричних ладів*

К. Дебюссі. «Шість античних епіграфів», №2.

Б. Барток. «Мікрокосмос», №109.

І. Стравінський. «Петрушка», карт.2.

*Поєднання елементів декількох симетричних ладів*

О. Мессіан. Квартет «На кінець часу», ч. VI.

В. Баркаускас. «Сім айранів», №6.

Б. Барток. «Мікрокосмос», №101.

*Хроматична тональність мажоро-мінорної орієнтації*

Д. Шостакович. Концерт для віолончелі з оркестром №1, ч. IV.

Е. Денісов. Соната для двох скрипок, ч. III.

А. Хачатурян. «Спартак», д. III.

Б. Барток. Концерт для оркестра, ч. I.

С. Прокоф'єв. «Ігрок», II д.

А. Берг. «Воццек», I д. Колискова Марі.

П. Хіндеміт. Симфонія «Художник Матис», ч. I.

П. Хіндеміт. Квартет in Es, ч. IV., «Життя Марії», № 10.

А. Берг. «П'ять пісень» ор. 4, № 4.

*Ансамблеві приклади в хроматичній тональності.*

С. Прокоф'єв. «Петрик та вовк».

С. Прокоф'єв. «Ромео і Джульєтта», № 12.

П. Хіндеміт. Соната для фортепіано № 3, ч. I., Фуга.

*Триголосся*

Українська народна пісня «Ой ходить сон» в обробці В. Калениченко.

Українська народна пісня «Вийди, вийди, Іванку» в обробці В. Уманця.

Українська народна пісня «Ой сивая зозуленька» в обробці М. Леонтовича.

«Тебе поем» Д. Бортнянський.

«Сіє сонце літо», слова А. Музичука, музика Г. Шахевича.

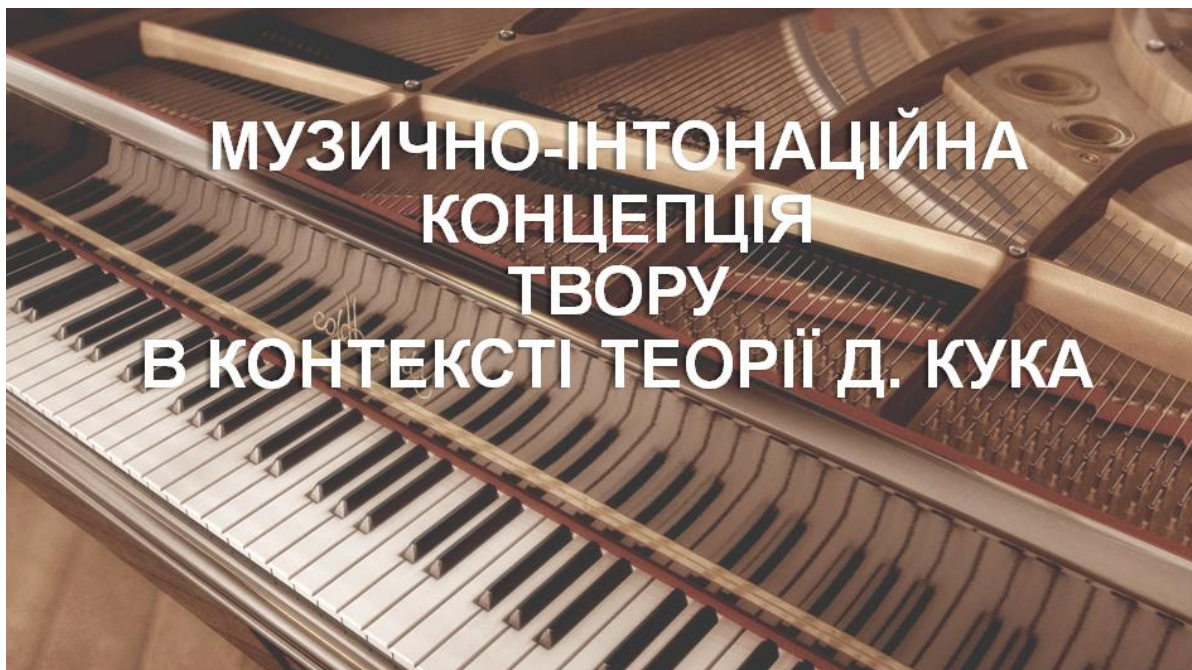
«Щедрий вечір», слова Ю.Рибчинського, музика І. Поклада.

«На вгороді», слова Т. Шевченка, музика А. Штогаренка.

«Кружеляла ластівка», слова А. Демиденка, музика Л. Дичко.

## Заняття з формування музично-інтонаційної культури

(приклад презентації)



## Борис Асаф'єв



«Інтонація – виконавська реалізація, виявлення змісту, за межами якого музикант не виступає соціальним фактором, тобто головним є осмислення нотного тексту, яке протилежне його механічному відтворенню»

«Інтонація – конкретний музичний матеріал, в протиположності формі-схемі»

«Інтонація – мелодія, мелодичний фрагмент; поєднання, яке найчастіше зустрічається, де мелодія як виразна єдність форми й змісту протиставляє чистій формі, поняттю мелодії (мотиву) як суто конструктивної категорії.»



«Інтонація - це своєрідна душа музики, основа музичного мислення та спілкування. Якщо слово називає явище, то інтонація змушує відчутти та пережити його. У вузькому сенсі - мелодичний зворот, найменша частина мелодії, яка має виразне значення, зазвичай складається з двох або більше послідовно узятих звуків, які знаходяться в певних інтервальних, ладових й ритмічних відносинах.»

# Інтонація

Інтонація - це «якість усвідомленої вимови», явище, яке «пов'язує в єдність музичну творчість, виконання і слухання ... як культурне становлення»; «інтонація є саме тим процесом, в якому «знімаються» акустичні та фізіологічні боки звуковидобування, й музика стає соціальним фактором, могутнім засобом спілкування людей»

## Дерік Віктор Кук (1919 – 1976)



- Англійський піаніст
- Композитор
- Музикознавець
- Автор праці «The Language of Music»



В 1947 році Д. Кук приєднався до BBC. Його робота включала написання та редагування сценаріїв для музичного відділу та текстів на радіо й телебаченні.





Густав Малер



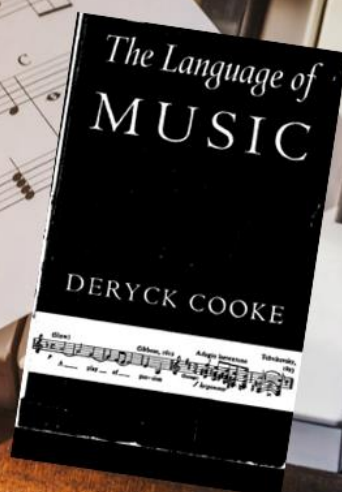
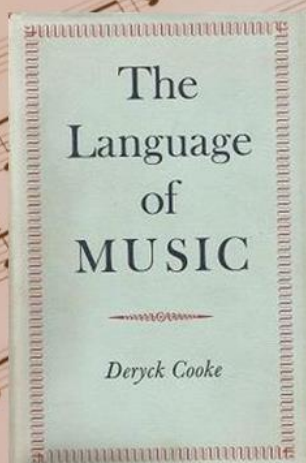
Антон Брукнер



Ріхард Вагнер



## The Language of MUSIC



«Мова музики»

## Висхідний рух в мажорі I - (II) - III - (IV) - V

A musical score snippet showing two parts: 'Кароль' (The King) and 'Одарила' (The Queen). The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 4/4. The melody for 'Кароль' is a rising scale: C4-D4-E4-F#4-G4-A4-B4-C5. The melody for 'Одарила' is a rising scale: C4-D4-E4-F#4-G4-A4-B4-C5.





# Висхідний рух в мажорі V - I - (II) - III

Марш  
из оперы "Аида"

Торжественно Дж. Верди

GIUSEPPE VERDI  
**AIDA**  
Mina Stumm  
Salvatore Licitore  
Opera House  
BelAir

# Висхідний рух в мінорі I - (II) - III - (IV) - V

## Хроматична гама

Lento

Хроматична гама

Chopin

# Мирослав Скорик

Мирослав Скорик

Moderato М. Скорик



## Спадний рух в мажорі

### V - (IV) - III - (II) - I

Wurf Om je ein Blühn bra mat, fu Schat-ten, so daf-ti-gen di ve-ge-ta-ni-le.

## Спадний рух в мінорі

### V - (IV) - III - (II) - I

КОЛИ РОЗЛУЧАЮТЬСЯ ДВОЄ

mezzo liveHD DIRECT DU 20/06/2018 | RECORDED LIVE ON 20/06/2018

## Рух I - (II) - III - (II) - I

**Gustav Mahler**







## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

*Статті в наукових фахових виданнях України, зокрема тих, що входять до міжнародних наукометричних баз:*

**1. Михайлова А. О.** Деякі аспекти інтонаційної роботи в курсі сольфеджіо. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2016. №2 (299). С. 115–119.

**2. Михайлова А. О.** Формування музично-інтонаційної культури майбутнього музиканта: термінологічний аспект. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2017. №2 (307). С. 101–108.

**3. Михайлова А. О.** Поліфункціональна сутність музично-інтонаційної культури музиканта. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2018. №5 (319). С. 104–110.

*Стаття в зарубіжному науковому виданні:*

**4. Михайлова А. О.** Теоретичні дисципліни в процесі формування музично-інтонаційної культури майбутнього музиканта. *International journal of innovative technologies in social science.* 2018. №3 (7). Vol.1. Pp. 41–44.

*Статті в інших виданнях, матеріали конференцій:*

**5. Михайлова А. О.** Формирование интонационных навыков в контексте преодоления чувства ладового тяготения в ходе изучения курса сольфеджио. *Развитие науки в XXI веке : сборник статей научно-информационного центра «Знание» по материалам X Междунар. науч.-практ. конф. (15 фев. 2016, г. Харьков) 2016. 3 часть.* С. 5–8.

**6. Михайлова А. О.** Музично-інтонаційна культура як важливий аспект формування особистості музиканта. *Перспективні наукові дослідження : матеріали XIII міжнар. наук.-практ. конф. (15 – 22 лют. 2017, м. Софія). Секція: педагогічні науки.* 2017. Том 3. С. 14–16.

**7. Михайлова А. О.** Спектр дослідницьких тлумачень музичної інтонації. *Українське музикознавство, музична педагогіка і виконавство у*

загальноєвропейському контексті : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (2 груд. 2017, м. Сєвєродонецьк). Сєвєродонецьк, 2017. С. 29–31.

**8. Михайлова А. О.** Роль інтонації в процесі формування музично-інтонаційної культури студентів музичних спеціальностей. *Ключові питання в сучасній науці – 2018*: матеріали XVI Міжнар. наук.-практ. конф. (15 – 22 квіт. 2018, м. Софія). Секція: педагогічні науки. Софія, 2018. Том 4. С. 3–5.

**9. Михайлова А. О.** Місце музично-інтонаційної культури в процесі професійної підготовки музиканта. *Науковий простір Європи – 2018* : матеріали XIV Міжнар. наук.-практ. конф. (7 – 15 квіт. 2018, м. Пшемишль). Секція: педагогічні науки. Пшемишль, 2018. Том 6. С. 21–23.

**10. Михайлова А. О.** Діагностика та етапи формування музично-інтонаційної культури студентів музичних спеціальностей. *Східне партнерство – 2018* : матеріали XIV Міжнар. наук.-практ. конф. (7 – 15 верес. 2018, м. Пшемишль). Секція: педагогічні науки. Пшемишль, 2018. Том 2. С. 40–42.

**11. Михайлова А. О.** Педагогічні умови формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. *Українське музикознавство, музична педагогіка і виконавство у загальноєвропейському контексті* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. (30 листоп. 2019, м. Сєвєродонецьк). Секція №1: теоретичні аспекти дослідження музичної культури. Сєвєродонецьк, 2019. С. 34– 37.

**Апробація результатів дослідження.** Основні теоретичні положення й практичні результати дослідження було оприлюднено у формі доповідей на наукових, науково-теоретичних і науково-практичних конференціях різного рівня, зокрема, *Міжнародних*: «Развитие науки в XXI веке» (Харьков, 2016), «Перспективні наукові дослідження» (Софія, 2017), «Ключові питання в сучасній науці – 2018» (Софія, 2018), «Науковий простір Європи – 2018» (Пшемишль, 2018), «Східне партнерство – 2018» (Пшемишль, 2018); *Всеукраїнських*: «Українське музикознавство, музична педагогіка

і виконавство у загальноєвропейському контексті» (Северодонецьк, 2017), «Українське музикознавство, музична педагогіка і виконавство в загальноєвропейському контексті» (Северодонецьк, 2019).

Основні положення, результати, висновки й практичні узагальнення виконаної роботи дістали позитивного схвалення після низки обговорень на засіданнях кафедри педагогіки навчально-наукового інституту педагогіки і психології Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (упродовж 2015 – 2018 рр.).



Міністерство освіти і науки України  
Державний заклад  
«ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»

пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703  
тел./факс: (06461) 2-40-61, 097-567-20-45  
e-mail: mail@luguniv.edu.ua, www.luguniv.edu.ua

12.10.2020 № 1/946

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Михайлової Анастасії Олегівни  
на тему «Формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного  
мистецтва у процесі професійної підготовки»  
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Результати дисертаційного дослідження «Формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки» Михайлової Анастасії Олегівни були впроваджені у процес професійної підготовки студентів спеціальності 025 Музичне мистецтво на базі навчально-наукового інституту культури і мистецтв ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава) упродовж 2018 – 2020 р.р.

За програмою дисертанта було впроваджено основні положення спецкурсу «Музично-інтонаційна культура музиканта»: естетична пропедевтика музично-інтонаційної культури в освітньому процесі; музично-інтонаційна культура як показник загальної й професійної розвиненості особистості; музично-інтонаційна культура в контексті розвитку інтонаційного слуху.

Теоретична цінність спецкурсу «Музично-інтонаційна культура музиканта» полягає у поглибленні знань майбутніх музикантів в галузі музично-інтонаційної діяльності, досягненні майбутніми бакалаврами художньо-змістовної сутності музичного твору з урахуванням відповідного характеру інтонаційної складової. Практичне значення полягає в удосконаленні професійних знань, умінь та навичок майбутніх музикантів у контексті роботи з інтонаційним вокабуляром, розвитку інтонаційного слуху та мислення, формуванню інтересу студентів до засвоєння змісту навчального матеріалу, активізації науково-практичної та виконавської діяльності.

У результаті апробації зроблено висновок, що результати дослідження Михайлової А. О. доцільно впроваджувати в освітній процес закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Михайлової А. О. на тему «Формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки» обговорено, схвалено і затверджено на кафедрі музичного мистецтва та хореографії Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (протокол № 8 від 01 квітня 2020 року).

Проректор з науково-педагогічної освіти



Леонід ВАХОВСЬКИЙ

Зеленська Людмила  
0952203824



ЛУГАНСЬКА ОБЛАСНА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ

**ОБЛАСНИЙ КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «СЕВЕРОДОНЕЦЬКИЙ  
КОЛЕДЖ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ ІМЕНІ СЕРГІЯ ПРОКОФ'ЄВА»**

пр. Хіміків, 10, м. Северодонецьк, Луганська область, 93408, Україна,

тел./факс ( 06452) 4-34-43, телефон (06452) 4-52-47

E-mail: [sevmuzuch@ukr.net](mailto:sevmuzuch@ukr.net) W-сайт: [www.sevmuz.lg.ua](http://www.sevmuz.lg.ua)

Код ЄДРПОУ 02214461

05.10.2020 р. № 395

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дослідження «Формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

**МИХАЙЛОВОЇ АНАСТАСІЇ ОЛЕГІВНИ**

Результати дослідної роботи А. Михайлової були апробовані впродовж 2016 – 2018 р.р., шляхом впровадження авторського спецкурсу «Музично-інтонаційна культура музиканта» у навчальний процес Северодонецького коледжу культури і мистецтв імені Сергія Прокоф'єва за напрямом підготовки «Музичне мистецтво» (освітній ступінь «молодший спеціаліст»), а також включення окремих його модулів у навчальні програми дисциплін «Сольфеджіо», «Світова музична література», «Музична критика».

Теоретичні й практичні аспекти досліджуваної проблеми висвітлені у публікаціях і доповідях на студентських науково-практичних конференціях, круглих столах, семінарах, а також пройшли апробацію у процесі організації різних видів науково-дослідницької та концертно-виконавської роботи студентів спеціальності «Музичне мистецтво».

Впровадження розробок і рекомендацій А. Михайлової дало змогу урізноманітнити навчання студентів, сприяло розширенню та поглибленню знань майбутніх фахівців в області інтонаційної роботи, допомагало досягненню майбутніми музикантами художньо-змістовної суті музичного твору з урахуванням відповідного характеру інтонаційної складової.

Матеріали дисертаційної роботи є актуальними, мають вагоме теоретичне і практичне значення у процесі підготовки майбутніх музикантів.

Акт про впровадження результатів дисертаційного дослідження обговорено та затверджено на засіданні ЦК «Теорія музики» протокол №1 від 27 серпня 2020 року).

Т.в.об.



директора

**Марина ЯВОРСЬКА**





**МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ  
ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПОЛІТИКИ УКРАЇНИ  
ХАРКІВСЬКА ДЕРЖАВНА АКАДЕМІЯ КУЛЬТУРИ**

Бурсацький узвіз, 4, м. Харків, 61057, Україна  
тел./факс (057) 731-51-05, 731-13-85  
код ЄДРПОУ 30036001  
E-mail: [rector@ic.ac.kharkov.ua](mailto:rector@ic.ac.kharkov.ua),

Bursatski Uzviz, 4, Kharkiv, 61057, Ukraine  
tel./fax (057) 731-51-05, 731-13-85  
code ЄДРПОУ 30036001  
Web: <http://www.ic.ac.kharkov.ua>

08.10.2020 № 04-03-935  
на № \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дослідження  
**«Формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного  
мистецтва у процесі професійної підготовки»**  
**Михайлової Анастасії Олегівни**  
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Результати наукового пошуку Михайлової Анастасії Олегівни з теми «Формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки» впроваджено та нині використовується на кафедрі теорії та історії музики Харківської державної академії культури при викладанні дисциплін музично-теоретичного циклу з метою удосконалення підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

Упровадження в навчальний процес окремих модулів авторського спецкурсу дисертантки «Музично-інтонаційна культура музиканта» сприяло поглибленню знань майбутніх фахівців в сфері музично-інтонаційної діяльності, розширенню музично-інтонаційного досвіду в контексті роботи з типовими музичними інтонаціями, розвитку інтонаційного слуху та мислення, формуванню інтересу студентів до засвоєння змісту навчального матеріалу, активізації їхньої науково-практичної та виконавської діяльності.

Апробація результатів дослідження підтверджує їх теоретичну і практичну спрямованість, доводить доцільність подальшого їх впровадження у навчальний процес з метою підвищення ефективності підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в умовах реформування системи освіти і збільшення кількості високо професіональних фахівців в сфері музичного мистецтва.

Акт про впровадження результатів дисертаційного дослідження обговорено та затверджено на засіданні кафедри теорії та історії музики (протокол № 1 від 18 серпня 2020 року).

Проректор з навчальної роботи  
Харківської державної академії культури  
доктор педагогічних наук, професор



I.O. Сташевська





Міністерство культури та інформаційної політики України  
 Департамент культури  
 виконавчий орган Київської міської ради  
 (Київська міська державна адміністрація)

**Київська муніципальна академія музики ім. Р. М. Глієра**

вул. Толстого, 31, м. Київ, 01032;  
 телефон/факс: 288-32-62, 288-32-64; e-mail: kmamglier@glieracademy.org  
 ідентифікаційний код за ЄДРПОУ 02214923

*23.09.2020* р. № 060/03- *01/424-19*

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження на тему  
**«Формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного  
 мистецтва у процесі професійної підготовки»**  
**Михайлової Анастасії Олегівни**  
 за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Впровадження результатів дисертаційного дослідження Анастасії Олегівни Михайлової з теми «Формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки» здійснювалась упродовж 2018-2019 навчального року на кафедрі теорії музики Київської муніципальної академії музики ім. Р. М. Глієра шляхом впровадження елементів авторського спецкурсу «Музично-інтонаційна культура музиканта» у навчальний процес майбутніх бакалаврів музичного мистецтва спеціалізацій «Фортепіано», «Оркестрові струнні інструменти», «Хорове диригування», «Оркестрові духові та удані інструменти», «Народні інструменти».

Теоретична цінність зазначеного спецкурсу полягає у поглибленні знань майбутніх музикантів в області музично-інтонаційної діяльності, досягненні майбутніми бакалаврами художньо-змістовної суті музичного твору з урахуванням відповідного характеру інтонаційної складової. Практичне значення полягає в удосконаленні професійних компетентностей студентів у контексті роботи з типовими музичними інтонаціями, розвитку інтонаційного слуху та мислення, формуванню інтересу студентів до засвоєння змісту навчального матеріалу, активізації їхньої науково-практичної та виконавської діяльності.

Результати впровадження дослідження А. О. Михайлової «Формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки» обговорено і затверджено на засіданні кафедри теорії музики Київської муніципальної академії музики ім. Р. М. Глієра (протокол № 1 від 27 серпня 2020 року).

Ректор КМAM ім. Р.М.Глієра  
 професор



О.Й.Злотник